

## 10 anos de (r)existência da política nacional de saúde integral LGBT: uma revisão integrativa

10 years of resistance/existence of the national policy for the comprehensive health of LGBT: an integrative review

A 10 años de (r)existencia de la política nacional de salud integral LGBT: una revisión integrativa

Elton Hoeltgebaum de Almeida Correa (<https://orcid.org/0000-0001-9807-5673>)<sup>1</sup>

Jennie Debiase (<https://orcid.org/0000-0001-5085-5099>)<sup>2</sup>

Carla Regina de Almeida Corrêa (<https://orcid.org/0000-0002-6863-868X>)<sup>1</sup>

Ivanete Rodrigues dos Santos (<https://orcid.org/0000-0001-9303-9534>)<sup>1</sup>

Magda de Mattos (<https://orcid.org/0000-0001-8330-1084>)<sup>1</sup>

Raquel Gonçalves Salgado (<https://orcid.org/0000-0002-8730-3025>)<sup>1</sup>

**Resumo** A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (PNSILGBT) é uma medida mitigadora da discriminação no Sistema Único de Saúde (SUS), com mais de 10 anos de (r)existência, tempo suficiente para análise de sua implementação e repercussões. Esta pesquisa tem como objetivo central identificar na literatura científica quais as repercussões dos 10 anos de implementação da PNSILGBT. Trata-se de uma revisão integrativa (RI), de abordagem qualitativa e propósito exploratório e descritivo. Foram coletados 53 artigos que, após seleção, resultaram na inclusão de 16 artigos científicos publicados entre 2017 e 2021, a maioria (11) com texto original em português. Após a categorização e inferência dos dados, emergiram duas categorias: Potencialidades e desdobramentos das políticas de saúde LGBTQIAPN+; e Panorama da atenção à saúde LGBTQIAPN+. O desconhecimento da PNSILGBT pelos trabalhadores da saúde é um dos principais fatores para a não implementação da política. Assim, conclui-se que a literatura científica para a temática é limitada, sendo necessária a ampliação de pesquisas nesse assunto.

**Palavras-chave** Minorias Sexuais e de Gênero, Políticas Públicas Antidiscriminatórias e LGBT

**Abstract** The National Policy of Integral Health for Lesbians, Gays, Transvestites and Transsexuals (PNSILGBT) is a mitigating measure of discrimination in the Unified Health System (SUS), with more than 10 years of (r)existence, enough time to analyze its implementation and repercussions. The main objective of this research is to identify in the scientific literature the repercussions of the 10 years of implementation of the PNSILGBT. This is an integrative review (IR), with a qualitative approach and an exploratory and descriptive purpose. 53 articles were collected which, after selection, resulted in the inclusion of 16 scientific articles published between 2017 and 2021, most (11) with original text in Portuguese. After categorization and inference of data, two categories emerged: Potentialities and consequences of LGBTQIAPN+ health policies; and Overview of LGBTQIAPN+ health care. The unfamiliarity of PNSILGBT by health workers is one of the main factors for non-implementation of the policy. Thus, it is concluded that the scientific literature on the subject is limited, requiring the expansion of research on this subject.

**Keywords** Sexual and Gender Minorities, Public Nondiscrimination Policies and LGBT

**Resumen** La Política Nacional de Salud Integral para Lesbianas, Gays, Travestis y Transexuales (PNSILGBT) es una medida para mitigar la discriminación en el Sistema Único de Salud (SUS), con más de 10 años de (r)existencia, tiempo suficiente para análisis de su implementación y repercusiones. Esta investigación tiene como objetivo central identificar en la literatura científica las repercusiones de los 10 años de implementación del PNSILGBT. Se trata de una revisión integradora (RI), con enfoque cualitativo y propósito exploratorio y descriptivo. Fueron recolectados 53 artículos que, luego de la selección, resultaron en la inclusión de 16 artículos científicos publicados entre 2017 y 2021, la mayoría (11) con texto original en portugués. Luego de la categorización e inferencia de los datos, surgieron dos categorías: Potenciales y desarrollos de las políticas de salud LGBTQIAPN+; y Descripción general de la atención médica LGBTQIAPN+. El desconocimiento de la PNSILGBT por parte de los trabajadores de la salud es uno de los principales factores para la no implementación de la política. Por lo tanto, se concluye que la literatura científica sobre el tema es limitada, requiriendo la ampliación de las investigaciones sobre este tema.

**Palabras clave** Minorías Sexuales y de Gênero, Políticas Públicas Antidiscriminatorias y LGBT

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondonópolis, Av. dos Estudantes, 5.055, Cidade Universitária, 78736-900, Rondonópolis, MT Brasil. [eltonhoeltgebaum@gmail.com](mailto:eltonhoeltgebaum@gmail.com)

<sup>2</sup> Santa Casa de Rondonópolis, MT, Brasil.

## Introdução

Respeitando todas as siglas utilizadas para se referir à população que subverte os conceitos heterocisbinaristas e compreendendo a pluralidade de orientações sexuais e identidades de gênero, para este trabalho, será convencionada a sigla LGBTQIAPN+, abreviação para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e pessoas trans, queer, intersexuais, agênero, assexuados, pansexuais, polissexuais, não binárias e todas as outras, também incluídas nas múltiplas possibilidades de (r)existência. Ainda pode ser utilizado o acrônimo LGBT, importado das literaturas, abrangendo a mesma população.

No que diz respeito à saúde, “a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) foi por muito tempo mais um grupo desassistido, excluído, alvo de discriminação, preconceito, associado ao HIV/Aids e à prostituição”<sup>1</sup>. A discriminação motivada por orientação sexual e de identidade de gênero é importante na determinação social de saúde, contribuindo para o sofrimento e adoecimento da população LGBTQIAPN+<sup>2</sup>.

Os dados nacionais e internacionais sobre violência revelam um cenário preocupante para a população LGBTQIAPN+. A cada 26 horas um brasileiro morre de forma violenta vítima de homicídio ou suicídio motivado por LGBTQIAPN+fobia, o que faz do Brasil o país com maior índice de violência contra as minorias sexuais<sup>3</sup>. Em um recorte histórico de assassinatos de LGBTQIAPN+ dos últimos anos, conforme Relatório do Grupo Gay da Bahia<sup>3</sup>, 2017 foi o ano com a maior prevalência, com 445 mortes, seguido em 2018 com 420, e por último 2019, com 329 mortes. Com base no dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2023<sup>4</sup>, o Brasil segue como o país que mais assassina pessoas trans. No período de 2008 a setembro de 2022, 4.639 pessoas trans foram assassinadas mundialmente; dentre esses, 1.741 ocorreram no Brasil, e o país sozinho acumula 37,5% de todas as mortes de pessoas trans do mundo.

Ano após ano, a violência contra a população LGBTQIAPN+ tem gerado uma demanda de atenção à saúde cada vez maior. São muitos os setores que se movimentam em resposta a tal realidade, mas questiona-se: como os serviços de saúde têm cuidado dessa questão de saúde pública?

Tendo em vista esse panorama, uma das medidas de reparação no âmbito do SUS foi a

instauração da PNSILGBT<sup>2</sup>. Assim, “a política reconhece a existência de efeitos perversos dos processos de discriminação, violências e exclusão sobre a saúde da população de LGBT, e, visando à sua superação, orienta-se para a promoção da equidade em saúde”<sup>5</sup>. Essa questão de saúde transcorre no Ministério da Saúde (MS) desde 1980, quando o Ministério adotou as primeiras medidas de enfrentamento à epidemia de HIV/Aids<sup>2</sup>, e há muito mais tempo na vivência da população LGBTQIAPN+.

É notável a expressão dos movimentos sociais de minorias sexuais e de gênero, como representado pelo trabalho do Grupo Gay da Bahia (GGB, desde 1983), Associação das Travestis e Liberados do Rio de Janeiro (ASTRAL, desde 1993), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT, desde 1995), Comitê Técnico de Saúde LGBT (desde 2004) e Conselho Nacional LGBT (desde 2010). O movimento LGBTQIAPN+ no percurso da sua história tem angariado vitórias, tal como “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (2004), Conferências Nacionais de LGBT (CNLGBT) desde 2008, Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNDCDHLGBT, 2009), entre outros marcos da garantia de direitos de saúde LGBTQIAPN+. No entanto, ainda há muito a ser conquistado. As palavras de Mello *et al.*<sup>6</sup> ainda retratam a realidade das políticas públicas LGBTQIAPN+ no Brasil: “a despeito dos avanços recentes nas iniciativas governamentais, o que se observa é que nunca se teve tanto e o que há é praticamente nada”.

A PNSILGBT completou mais de 10 anos de instituição, compondo um intervalo de tempo significativo para análise de seus desdobramentos, tendo em vista as dificuldades persistentes que o grupo LGBTQIAPN+ enfrenta na saúde. A pergunta norteadora deste estudo é: quais as repercussões dos 10 anos de implementação da PNSILGBT na literatura? Busca-se, por meio dessa investigação, caracterizar as evidências da PNSILGBT, tendo em vista a necessidade de reparação histórica no que tange à assistência à saúde LGBTQIAPN+.

Reconhecendo a importância das necessidades de saúde da população LGBTQIAPN+, esta pesquisa tem como objetivo central identificar as repercussões dos 10 anos de implementação

da PNSILGBT, na literatura científica atual. Como objetivo secundário, comparar o panorama brasileiro com o cenário internacional.

### Metodologia de pesquisa

Trata-se de uma revisão integrativa (RI) da literatura, de abordagem qualitativa e propósito exploratório e descritivo. Este método exige: a identificação de um assunto adequado a ser trabalhado, uma justificativa referente à escolha do método, considerando o assunto que será abordado, a realização de um estudo literário pertinente com análise integrativa, de modo que seja possível construir novos entendimentos sobre o tema<sup>7</sup>.

O presente estudo foi elaborado a partir da aproximação do objeto da pesquisa com a identificação do tema e questão de pesquisa; seguiu-se a coleta de dados com o estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos e busca sistematizada na literatura, definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados conforme a questão norteadora da revisão; posteriormente os dados foram analisados, com a avaliação dos estudos incluídos na revisão; e, por fim, a interpretação dos resultados encontrados e síntese do conhecimento<sup>7</sup>. Dessa forma, a finalidade e os propósitos deste estudo acerca da investigação da repercussão dos 10 anos da PNSILGBT adequam-se aos recursos metodológicos.

A amostra da pesquisa bibliográfica foi definida com rigor metodológico de acordo com critérios de inclusão, sendo esses os filtros “artigo”, “texto completo”, “entre 2011 e 2022”, nos idiomas “inglês, português, espanhol”. Foram excluídos desta revisão: artigos de opinião, artigos de reflexão, editoriais, resenhas, anais de congressos e artigos que não abordam direitos e políticas públicas voltadas para a população LGBTQIAPN+.

A pergunta de pesquisa para a coleta de dados da RI foi definida através da estratégia PICO (acrônimo para P: população; I: intervenção; C: controle; O: outcome/desfecho). O primeiro passo para todo trabalho acadêmico é a formulação de uma boa pergunta, e a estratégia PICO é uma ferramenta para auxiliar nessa etapa<sup>9</sup>. Dessa forma, temos a seguinte questão de pesquisa: O que é descrito na literatura científica acerca das ações de implementação da PNSILGBT?

A coleta de dados deu-se a partir das primeiras etapas da revisão integrativa, sendo: a

identificação do tema; a descrição dos critérios de inclusão e exclusão; a codificação dos estudos<sup>9</sup>. E ocorreu durante o mês de agosto de 2022, utilizando os descritores, confirmados na base Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), “minorias sexuais e de gênero” e “políticas públicas de não discriminação”, com suas variações em inglês e espanhol, e a palavra-chave “LGBT”, com o operador booleano “and”. A codificação dos estudos foi realizada por meio de um instrumento construído pelas autoras, contendo título, autoria, objetivos, ano, periódico e hierarquia de evidência.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin<sup>10</sup>, nas suas três fases fundamentais: a primeira envolve a leitura flutuante; a segunda, a exploração do material, a qual representa a informação de forma condensada, e então, classificada de acordo com a criação de categorias; e a terceira, o tratamento dos dados.

### Resultados e discussão

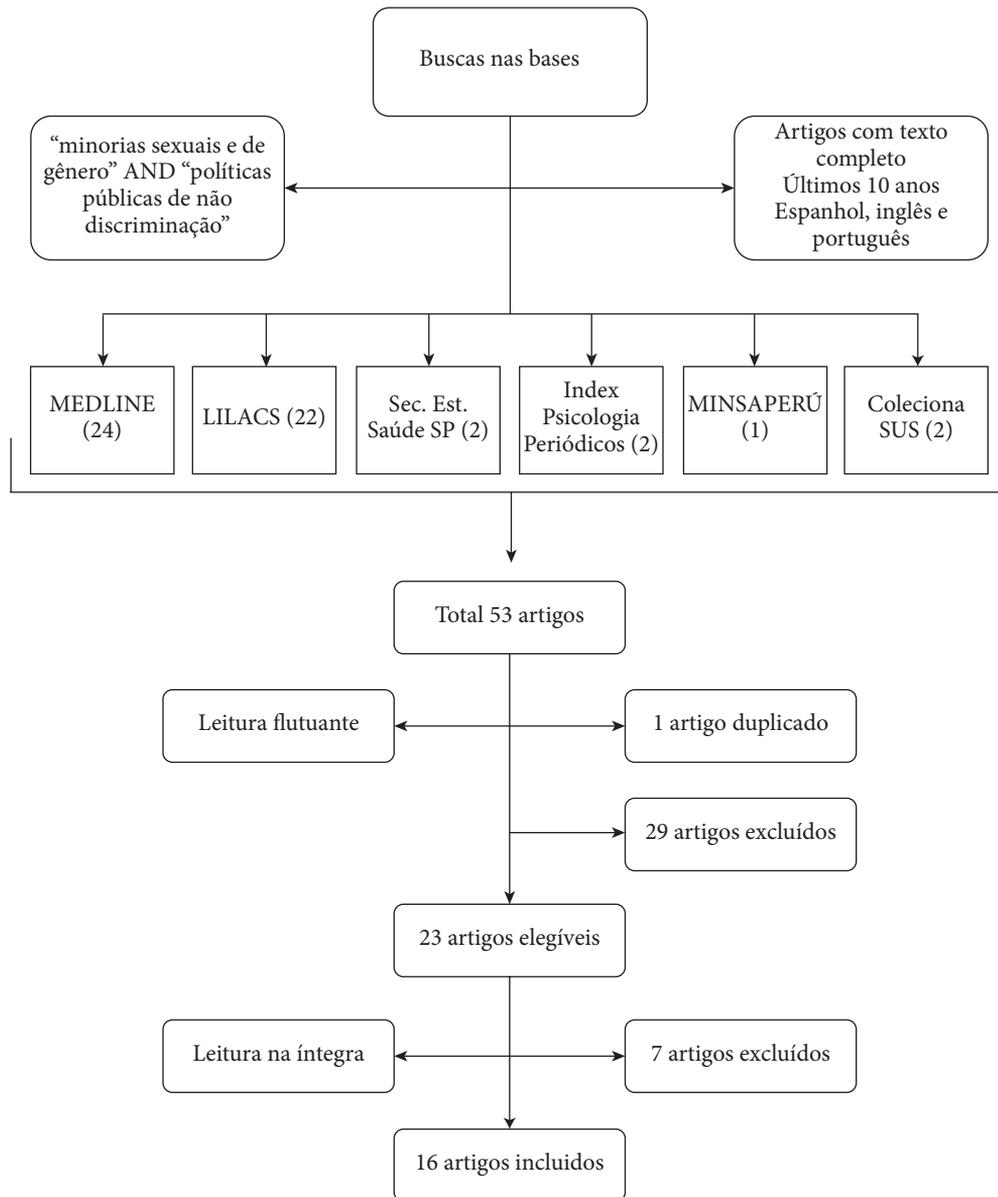
Dos 53 estudos encontrados na busca, 52 foram avaliados após a retirada do artigo duplicado. Partiu-se então para a leitura flutuante e aplicação dos critérios; foram excluídos editoriais, artigos de opinião, dossiês, teses e monografias que não abordavam a temática, chegando a um total de 23 artigos selecionados.

Todos os artigos foram lidos e passaram por mais uma rodada de análise, resultando em 16 artigos que atendem aos objetivos de pesquisa e, portanto, foram incluídos neste estudo.

Os artigos foram classificados em hierarquia de evidência de acordo com a explicação de Stillwell *et al.*<sup>11</sup>: I. Revisão sistemática ou metanálise; II. Ensaio clínico randomizado controlado; III. Ensaio clínico controlado sem randomização; IV. Caso controle ou estudo de coorte; V. Revisão sistemática de estudo qualitativo ou descritivo; VI. Estudo qualitativo ou descritivo; VII. Artigo de opinião.

Os 11 artigos nacionais elegíveis para o estudo são apresentados no Quadro 1.

Dos 16 artigos incluídos, 11 trazem o cenário brasileiro e 5 contam com uma visão internacional. A amostra apresenta artigos de hierarquia IV, V e VI, sendo o mais prevalente o VI, acompanhado dos IV e V, com menor prevalência. Num panorama geral dos artigos incluídos, foram identificadas publicações entre 2017 e 2021, sendo 2020 a ano com maior número de publicações.



**Figura 1.** Fluxograma de pesquisa.

Fonte: Autoras.

Quanto ao idioma, os artigos de publicação original em português foram maioria, contabilizando 11 no total; os outros 5 são em inglês, e não foram identificados na pesquisa textos em espanhol. Nesse sentido, os materiais são majoritariamente brasileiros, mas foram incluídos estudos de: Holanda, Estados Unidos da América, América do Norte, África e Inglaterra. Durante o tratamento dos dados, emergiram

duas categorias denominadas: Potencialidades e desdobramentos das políticas de saúde; e Panorama da atenção à saúde LGBTQIAPN+.

Na amostra foi expressiva a emergência de dados sobre política, sendo esse conteúdo identificado em 14 dos 16 artigos incluídos. Todos foram agrupados e alicerçaram a construção da primeira categoria: Potencialidades e desdobramentos das políticas de saúde LGBTQIAPN+.

**Quadro 1.** Artigos nacionais incluídos no estudo de acordo com título, autoria, objetivos/metodologia, periódico/ano e hierarquia de evidência.

Título	Autoria	Objetivos / Metodologia	Periódico / Ano	Hierarquia de Evidência
A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. <sup>12</sup>	Popadiuk GS, Oliveira DC, Signorelli MC.	Objetivo: Analisar como o Ministério da Saúde (MS) vem implementando o Processo Transsexualizador (PsTr) no SUS. Metodologia: Pesquisa exploratória que combinou métodos quanti e qualitativos, contemplando avaliação de programas e sistemas de saúde, análise documental e análise de conteúdo de Bardin.	Ciência & Saúde Coletiva 2017	VI
Assistência à saúde da população LGBT em uma capital brasileira: o que dizem os Agentes Comunitários de Saúde? <sup>13</sup>	Guimarães RCP, Cavadinha ET, Mendonça AVM, Sousa ME.	Objetivo: Investigar a percepção de agentes comunitários de saúde (ACS) em cinco Unidades Básicas de Saúde da cidade de Goiânia, Brasil, quanto ao atendimento integral à saúde da população LGBTQIAPN+. Metodologia: Qualitativa, baseada em análise de discursos a partir de entrevistas semiestruturadas com 11 ACS, colhidas em novembro de 2014. Foi utilizado o método Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e o software Qualiquantisoft.	Tempus – Actas de Saúde Coletiva 2017	VI
Políticas públicas de saúde voltadas à população LGBT e à atuação do controle social. <sup>14</sup>	Silva JWSB, Filho CNS, Bezerra HMC, Duarte KVN, Quinico LRM.	Objetivo: Identificar os possíveis entraves para efetivação dessas políticas. Metodologia: Qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, pesquisa documental. Realizado através da análise de políticas públicas, busca em bases de dados e relatórios das Conferências Nacionais de Saúde, no período de 2003 a 2014.	Revista de Saúde Pública do Paraná 2017	VI

continua

**Quadro 1.** Artigos nacionais incluídos no estudo de acordo com título, autoria, objetivos/metodologia, periódico/ano e hierarquia de evidência.

Título	Autoria	Objetivos / Metodologia	Periódico / Ano	Hierarquia de Evidência
Ampliando o olhar para a população LGBT em um grupo de discussão com trabalhadores de saúde: potencialidade e desafios. <sup>15</sup>	Longhi MP.	Objetivo: Analisar as discussões realizadas em grupos e seus possíveis desdobramentos nas práticas de saúde. Metodologia: Pesquisa-ação realizada com trabalhadores de saúde e usuários que utilizam nome social, com total de 92 participantes. Realizada em 9 grupos de discussão, média de 10 participantes por encontro, estando presentes de 2 a 3 membros da Comissão de Humanização.	BIS: Boletim do Instituto de Saúde 2018	VI
Políticas públicas e cidadania LGBT em Mato Grosso: Uma década de avanços e retrocessos (2007-2017). <sup>16</sup>	Aragusuku H, Lopes M.	Objetivo: Apresentar uma análise descritiva das políticas públicas destinadas às populações LGBTQIAPN+ no Estado do Mato Grosso, do ano de 2007. Metodologia: Análise realizada a partir de um amplo levantamento bibliográfico e documental, sistematizando produções acadêmicas de referência e levantando dados de fontes primárias.	Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana 2018	V
Vigilância de violências: considerações sobre as informações relativas às violências perpetradas contra a população LGBT no município de São Paulo. <sup>17</sup>	Leal CHS, Scalco MLA, Nunes RPD, Corsoti ER, Kitagawa BY.	Objetivo: Caracterizar a ocorrência de violência na população LGBTQIAPN+ a partir da informação das notificações de violência do Sistema Nacional de Agravos de Notificação (SINAN). Metodologia: Análise documental de dados coletados de fichas do SINAN, tendo como âmbito temporal o ano completo mais recente de 2017.	BIS: Boletim do Instituto de Saúde 2018	VI

continua

**Quadro 1.** Artigos nacionais incluídos no estudo de acordo com título, autoria, objetivos/metodologia, periódico/ano e hierarquia de evidência.

Título	Autoria	Objetivos / Metodologia	Periódico / Ano	Hierarquia de Evidência
O Acesso das Pessoas Transexuais e Travestis à Atenção Primária à Saúde: uma revisão integrativa.18	Pereira LBC, Chazan ACS.	Objetivo: Apresentar os resultados de uma revisão integrativa sobre o acesso das pessoas trans aos serviços de saúde da atenção básica. Acesso entendido como o grau de facilidade com que as pessoas obtêm cuidados em saúde. Metodologia: Revisão integrativa conforme os seis passos propostos por Ganong, coleta de dados em dezembro de 2017 nas plataformas virtuais, utilizando descritores.	Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade 2019	V
Saúde da população LGBTI+ na Atenção Primária à Saúde e a inserção da Enfermagem.19	Santos JS, Silva RN, Ferreira MA.	Objetivo: Refletir sobre as abordagens da saúde da população LGBTQIAPN+, a Atenção Primária à Saúde e a Enfermagem no cuidado a esta população. Metodologia: Reflexão baseada em uma análise da atuação da enfermeira e um debate sobre particularidades do cuidado de enfermagem à população LGBTQIAPN+ na APS.	Escola Anna Nery 2019	VI
Avaliação da implementação da Política Nacional de Saúde Integral à população LGBT em um município da região Sudeste do Brasil.20	Guimarães NP, Sotero RL, Cola JP, Antonio S, Galavote HS.	Objetivo: Analisar o acesso da população LGBTQIAPN+ à assistência à saúde na atenção básica, em um município do estado do Espírito Santo. Metodologia: Estudo descritivo, exploratório e de natureza qualitativa. Coleta de dados mediante entrevista semiestruturada e observação em 2018. Participação de 10 enfermeiros das equipes de ESF, por meio de sorteio aleatório. Verificação dos dados realizada com a análise temática de Minayo.	Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde 2020	VI

continua

**Quadro 1.** Artigos nacionais incluídos no estudo de acordo com título, autoria, objetivos/metodologia, periódico/ano e hierarquia de evidência.

Título	Autoria	Objetivos / Metodologia	Periódico / Ano	Hierarquia de Evidência
Competências para o cuidado em saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais: desenvolvimento e validação de instrumento avaliativo. <sup>21</sup>	Gomes SM, Norro LRA.	Objetivo: Validar um instrumento avaliativo para compreensão da inserção das temáticas de saúde LGBTQIAPN+ na formação universitária na área da saúde. Metodologia: Estudo, qualitativo de validação de conteúdo, em três etapas: 1. construção de um modelo lógico; 2. construção de questões avaliativas; e 3. análise dos especialistas. Utilizado consenso de Delfos, amostragem não probabilística de Snowball.	Saúde e Sociedade 2021	IV
“Semente para Luta”: ativismos, direito à saúde e enfrentamentos de pessoas LGBTI na pandemia da Covid-19. <sup>22</sup>	Kauss B, Polidoro M, Costa A, Daniel C.	Objetivo: Investigar como a saúde de pessoas LGBTQIAPN+ tem sido afetada durante a pandemia da Covid-19, por meio da percepção de ativistas da sociedade civil organizada, no estado do Rio Grande do Sul. Metodologia: Estudo qualitativo, reporta dados preliminares de uma análise maior sobre a PNSLGBT, com revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas com ativistas. Transcrição, codificação e análise do material realizada com o software NVivo.	Saúde e Sociedade 2021	VI

Fonte: Autoras.

Em 8 dos 16 artigos elegíveis, emergiram dados do panorama geral das questões sobre saúde e assistência prestada à população LGBTQIAPN+ nos cenários nacional e internacional, permitindo a sua comparação e elaboração da segunda categoria: Panorama da atenção à saúde LGBTQIAPN+.

### **Potencialidades e desdobramentos das políticas de saúde LGBTQIAPN+**

Desde 1988, o direito à saúde pública para todos os cidadãos é garantido e assegurado por lei, sendo dever do Estado juntamente com seus eixos regulamentadores, de forma que vise garantir o acesso e a universalidade da saúde e bem-estar, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil<sup>23</sup>. Contudo, na prática, o acesso universal e a assistência igualitária e integral ainda encontram barreiras sócio-históricas, como a heterocisnormatividade e consequente discriminação.

Os primeiros achados remontam à década de 1970. Num cenário internacional, a Associação Holandesa para a Integração da Homossexualidade adota a estratégia de mudança cultural frente à população LGBTQIAPN+ e ainda consegue estabelecer relações de subsídio com alguns atores governamentais<sup>24</sup>.

Desde 1988, a política de saúde para pessoas LGBTQIAPN+ avançou com a implantação do SUS<sup>14</sup>, como é evidenciado pelo Processo Transsexualizador (PrTr)<sup>25</sup> e PNSILGBT<sup>2</sup>. Além disso, a partir de 2008, as pessoas transgênero passaram a receber atendimento por meio de clínicas e hospitais elegíveis ao PrTr com base em suas particularidades.

Com essa perspectiva, entre 2004 e 2011, o Brasil implementou políticas públicas, destinadas a eliminar a discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+<sup>21</sup>. Os autores dão foco ao Programa Brasil Sem Homofobia e PNSILGBT, cujos documentos são uma importante ferramenta para orientar a prática das profissões da saúde, bem como uma política nacional de reposicionamento da formação profissional do SUS<sup>21</sup>. Esta, por sua vez, visa realizar uma ação que valorize os princípios da reforma sanitária brasileira, em que são previstos a equidade e a compreensão da pluralidade nos diferentes territórios<sup>21</sup>.

Confirmam Guimarães *et al.*<sup>20</sup> que os direitos das pessoas LGBTQIAPN+ são pautados nos princípios do SUS desde a décima segunda Assembleia Nacional de Saúde, assim como

na Décima Terceira Assembleia Nacional de Saúde em 2007, com a inclusão da orientação sexual e identidade de gênero como determinantes sociais de saúde. Nesse sentido, a Política Nacional de Saúde Integral para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros levanta a importância de compreender os determinantes sociais da saúde individual que afetam diretamente sua qualidade de vida<sup>19</sup>.

Em 2013, foi apresentada a Lei de Identidade de Gênero “João Nery”, em homenagem ao primeiro homem transgênero do Brasil a se submeter à cirurgia de redesignação sexual. O projeto de lei, aprovado em 2018, garante o reconhecimento legal da identidade de gênero transgênero e amplia o atendimento nas redes de saúde, incluindo o atendimento nas redes privadas e suplementares por meio de planos de saúde<sup>19</sup>.

Aragusuku e Lopes<sup>16</sup> fazem a comparação entre um momento politicamente favorável para a ratificação das políticas LGBTQIAPN+ no Brasil e no estado de Mato Grosso em 2007 e, 10 anos depois, um cenário diferente e desfavorável. Segundo os autores, em 2017 ocorreu o aumento do discurso de ódio contra pessoas LGBTQIAPN+, refletindo o conservadorismo religioso dentro dos estabelecimentos políticos nacionais<sup>16</sup>. Com isso, a relação entre poder público e os direitos de cidadania fica ainda mais complicada, dando início a um processo pelo qual o governo deixa mais uma vez de reconhecer a necessidade de políticas específicas para pessoas LGBTQIAPN+.

No entanto, no geral as políticas de gênero após 2014 encontram-se numa situação preocupante, principalmente no contexto após 2018, quando se iniciou um programa de governo ostensivamente antigênero, por meio de discursos e medidas de controle e opressão de grupos, seja por identidade de gênero e orientação sexual, seja por marcadores de raça, etnia e classe<sup>21</sup>.

A desigualdade de acesso é uma das principais questões a serem enfrentadas para que o SUS funcione de acordo com seus princípios e diretrizes. Para que o acesso à saúde ocorra de forma equitativa, garantindo o acesso de pessoas trans, é essencial ampliar o debate sobre sexualidade e diversidade de gênero para espaços nos quais a abordagem do assunto ainda é restrita<sup>18</sup>, como por exemplo nas instituições de ensino, familiares e até religiosas.

Gomes e Noro<sup>21</sup> apontam a necessidade urgente de levantar dados sobre como a PNSIL-

GBT está sendo implementada, com foco particular nas instituições de formação de recursos humanos do SUS, onde as pessoas LGBTQIAPN+ historicamente foram e continuam sendo excluídas de práticas binárias e heteronormativas.

Kauss *et al.*<sup>22</sup> fizeram uma pesquisa no estado do Rio Grande do Sul, e entre os dados coletados em entrevista um dos participantes afirmou que, após importantes conquistas normativas para as pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil (como o PNSILGBT), instalou-se uma espécie de inércia diretamente relacionada à implementação da ação: “A política no papel ela é muito legal. Ela traz incômodos e direcionamentos muito bons, só que, em contrapartida, a gente não tem gestões que tão preocupadas em implementar a política”.

Mediante o exposto, Gomes e Noro<sup>21</sup> indicam a importância da resistência ao se considerar o contexto político e social vivenciado atualmente, em que as políticas de equidade são especialmente ameaçadas por ondas conservadoras que atingem todas as esferas da sociedade. Estratégias para consolidar os princípios do SUS no território e a proteção dos mais vulneráveis devem ser fortalecidas diariamente.

Em contrapartida, apesar de ser, resistir e ocupar espaços sociais, as pessoas LGBTQIAPN+ são invisíveis na implementação das políticas públicas<sup>19</sup>. Guimarães *et al.*<sup>20</sup> realizaram uma pesquisa e reconheceram que a PNSILGBT ainda não ganhou notoriedade entre os enfermeiros e demais participantes, resultando na sua não implementação. Há necessidade de ampliar o conhecimento sobre esse tema, principalmente no que diz respeito às diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, para garantir que os enfermeiros tenham ferramentas para prestar assistência integral a essa população durante a efetiva implementação da PNSILGBT<sup>20</sup>.

Estudos como o de Leal *et al.*<sup>17</sup> comprovam os movimentos dos departamentos de saúde para entender as necessidades de saúde das pessoas LGBTQIAPN+. No estado de São Paulo, por exemplo, a Secretaria Municipal de Saúde estabeleceu o Comitê LGBT para revisar os protocolos e as ferramentas de informação em saúde<sup>17</sup>.

Nas palavras de Guimarães *et al.*<sup>13</sup>, implementar ações nas margens de um sistema de saúde é muito mais difícil do que formular políticas no centro. Os autores afirmam ser neces-

sário investir em metodologias positivas, para que os atores sociais desenvolvam seus valores e crenças, reconhecendo os possíveis estigmas e preconceitos que deles advêm, de modo a possibilitar sua desconstrução. Esse é o caminho apontado como possível para prestação de cuidados qualificados às pessoas LGBTQIAPN+ e outras populações, contribuindo para a formação de profissionais técnica e eticamente habilitados.

As políticas de saúde devem superar as barreiras geográficas, econômicas e culturais entre serviços e comunidades, além de garantir que as pessoas trans continuem sendo integralmente atendidas por profissionais de saúde, sendo formadas com esse foco desde a graduação e fortalecidas nas pós-graduações<sup>18</sup>. Os autores atribuem aos trabalhadores da saúde a habilidade de acolhimento para que, em eventos marcados pelo estigma e pelo medo, o cuidado seja centrado no indivíduo.

É perfeitamente possível revisar as políticas existentes e propor modificações para promover uma abordagem redistributiva e/ou transformadora de gênero, como definem os autores<sup>26</sup>. Em concordância, os estudos de Underhill<sup>27</sup> oferecem caminhos a partir da teoria jurídica: a ideia de que as leis são percebidas como comunicantes de informações, base para transformações sociais.

Segundo estudo de prevalência de Underhill<sup>27</sup>, as leis de não discriminação podem enviar sinais sobre normas sociais, riscos e benefícios, como os outros se comportam e quais os grupos de interesse para os formuladores de políticas. Observando leis que proibam a discriminação, pode-se concluir que a discriminação é contra as normas sociais, que ela causa algum tipo de dano no mundo, que muitas pessoas discriminam e que os grupos protegidos são uma prioridade política. Aqueles que observam a falta de proteções legais estatais para a população LGBTQIAPN+ podem fazer conclusões opostas, reforçando o preconceito contra esse grupo.

As leis antidiscriminação podem sinalizar normas sociais e expressões políticas que apoiam as pessoas LGBTQIAPN+, como mensagens de que a sociedade não aprova a discriminação com base na orientação sexual ou que as minorias sexuais são reconhecidas e valorizadas pelo Estado. Estes sinais, quando internalizados pela sociedade como um todo, podem inspirar atitudes de inclusão social e mitigar a discriminação fora da saúde<sup>27</sup>.

Ainda nesses estudos, Underhill<sup>27</sup> constatou que, conforme indicado pelas leis de apoio, o apoio social pode melhorar a saúde mental, incluindo transtornos de ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático; reduzir visitas e custos médicos; aumentar a medicação preventiva pós-exposição; e promover conforto para divulgar sua sexualidade a um profissional.

Embora as leis de não discriminação em ambientes de saúde não possam mitigar as fontes estruturais dessas disparidades, elas representam um grande esforço para melhorar a qualidade e a sensibilidade do atendimento<sup>27</sup>. Compreender como tais leis afetam a frequência e a gravidade da discriminação tem sido o foco de pesquisas anteriores à de Underhill<sup>27</sup>, que muitas vezes mostraram uma redução na discriminação.

Internacionalmente, nos Estados Unidos da América, a Lei da Igualdade é um projeto atualmente em consideração no Congresso para incluir a orientação sexual e identidades transgênero em categorias protegidas e separadas, bem como as categorias de gênero, raça, religião, deficiência, idade e muito mais<sup>28</sup>.

Já em um prisma nacional, Gomes e Noro<sup>21</sup> sugerem como documentos essenciais para a atuação profissional o uso e respeito de nomes sociais, o processo transexualizador e a PNSILGBT. No Brasil a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) promulga que promovamos a saúde levando em conta os determinantes sociais de saúde, sendo alguns de seus valores fundadores o respeito à diversidade, incluindo orientação sexual e identidade de gênero; justiça e inclusão social<sup>19</sup>.

De acordo com Izugbara *et al.*<sup>29</sup>, boas políticas regionais e legais legitimam privilégios de forma transparente, permitindo às pessoas fazer reivindicações e obter soluções para violações de seus direitos, incluindo direitos sexuais e reprodutivos.

### **Panorama da atenção à saúde LGBTQIAPN+**

No que tange à prática da assistência à saúde, o conhecimento profissional sobre identidade de gênero e orientação sexual é fornecido em especial durante a formação acadêmica, essencialmente quando se trata do tema das infecções sexualmente transmissíveis<sup>3</sup>. Porém, na pesquisa de Guimarães *et al.*<sup>20</sup>, revela-se que os profissionais no Brasil não tiveram formação

suficiente sobre o tema durante a graduação, além de que os dados coletados durante sua pesquisa abordam que, embora faça parte do currículo proposto pelo Ministério da Educação desde a década de 1990, muitas universidades não adaptaram seus currículos para abordar a diversidade de gênero. Com o processo de invisibilização da temática da PNSILGBT no âmbito institucional ocorrendo antes mesmo de sua existência, o acesso à informação é dificultado. Em outro estudo, Santos, Silva e Ferreira<sup>19</sup> afirmam que é raro um profissional de Atenção Primária à Saúde (APS) ser formado em saúde da população LGBTQIAPN+, e que os aspectos mais expressivos não estavam contemplados nos roteiros curriculares dos cursos de medicina.

O próprio acesso à saúde pela população LGBTQIAPN+ torna-se limitado quando comparado com a população cisheteronormativa, já começando desde o processo de formação acadêmica, o qual carece de estímulo ao estudo dessa população, reforçando a estigmatização. Por sua vez, gera o desconhecimento e o despreparo dos profissionais sobre essa minoria social, além da discriminação e exclusão de suas demandas específicas durante o processo saúde/doença. Diante desse panorama, as dificuldades persistentes prejudicam a procura da população LGBTQIAPN+ por serviços de saúde<sup>20</sup>.

Em contraposição com a realidade, Guimarães *et al.*<sup>20</sup> sugerem que colocar como pauta obrigatória as discussões sobre o tema nas instituições de ensino superior ajuda a desconstruir os preconceitos que, historicamente, se propagaram nas sociedades ocidentais, os quais contribuem para o mau preparo dos profissionais de saúde ao se depararem com a diversidade sexual. Essa deficiência acadêmica e assistencial prejudica a relação de profissionais com usuários, já que inibe a livre expressão de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis enquanto conversam com esses profissionais sobre sua sexualidade<sup>20</sup>.

Revela-se ainda no estudo de Guimarães *et al.*<sup>20</sup>, durante a coleta de dados, que os profissionais não compreendem os reais conceitos do movimento LGBTQIAPN+, estando limitados às letras da sigla LGBT. A dificuldade dos profissionais parte de conceitos básicos, como a diferenciação de sexualidade e gênero, demonstrando a evidente escassez de conhecimento acerca da temática da PNSILGBT<sup>20</sup>.

Guimarães *et al.*<sup>13</sup> também afirmam que os profissionais tendem a manter um julgamen-

to preconceituoso contra indivíduos LGBT-QIAPN+, justificando-se com a moral e a religião. Em contrapartida, ainda ocorre uma certa preocupação em acolher sem discriminação e preconceito, respeitando a individualidade de cada usuário, como no caso de vários profissionais entrevistados que citaram o uso do nome social<sup>20</sup>.

Dentre os profissionais que desconhecem a PNSILGBT, facilmente há o descuido com o uso do nome social dos pacientes, ferramenta a qual tem função de, além de respeitar a identidade alheia, acolher e promover o acesso à saúde<sup>20</sup>. Alguns profissionais, apegados aos nomes de registro, deixam de exercer o direito de seus clientes de serem chamados por seus nomes sociais ou apelidos<sup>20</sup>.

A não utilização dos nomes sociais resulta em uma série de constrangimentos ao paciente que interferem na prestação de cuidados. Uma vez quebrado o princípio da confiança, é impossível manter a relação da forma como começou, até porque a confiança na relação afeta diretamente a assistência ao paciente<sup>20</sup>. Por outro lado, quando os trabalhadores se engajam na problematização do uso do nome social, eles se veem como sujeitos do processo, no qual podem dialogar sobre como se sentem, ver o outro e criar alternativas para um processo de trabalho mais humano<sup>15</sup>.

A maioria dos estudos referentes às necessidades da população LGBTQIAPN+ são internacionais. Poucas publicações são realizadas no Brasil<sup>19</sup>. Na literatura, há tópicos e abordagens específicas referentes ao público LGBTQIAPN+ para trabalhar em faculdades, como risco de doenças crônicas, relacionamentos tóxicos, uso de substâncias, saúde do adolescente, imagem corporal, transição e cirurgia de mudança de sexo<sup>21</sup>. Porém, os temas formativos apresentados na literatura concentram-se na experiência norte-americana, demonstrando uma necessidade de que as particularidades da comunidade LGBTQIAPN+ brasileira precisam ser estudadas.

Santos, Silva e Ferreira<sup>19</sup> apontam fragilidades nos conhecimentos em âmbito acadêmico, tanto no conceito de homossexualidade e bissexualidade, quanto na formação para o atendimento a essa população, com aulas superficiais e transmitindo a responsabilidade aos alunos ao orientá-los a encontrarem atividades extracurriculares. Gênero e diversidade de gênero devem ser abordados no nível de graduação, bem como na medicina e em outras profissões da saúde. O profissional de saúde deve estar

familiarizado com o assunto e saber manejar os problemas dessa população de forma holística, lembrando a importância da subjetividade, bem como compreendendo a discriminação e o estigma no processo de saúde e doença das pessoas<sup>18</sup>.

A prática diária também deve ser revisada. Os profissionais não devem fazer suposições sobre orientação sexual ou identidade de gênero dada a aparência de uma pessoa ou outras características. Perguntar sobre hábitos sexuais de forma aberta, afetuosa e não heterossexual deve ser rotina para os médicos. Perguntas simples são suficientes para fortalecer a relação médico-paciente e transformar o ambiente em um lugar mais acolhedor e confortável para pessoas LGBTQIAPN+<sup>18</sup>. Nesse âmbito, o sexo e a sexualidade configuram-se como uma necessidade humana básica, que deve ser abordada juntamente com outros aspectos relacionados da vida<sup>20</sup>.

Guimarães *et al.*<sup>13</sup> salientam que a falta de compreensão dos profissionais acerca do significado de promoção de saúde, ou seja, da ação voltada para a equidade, configura uma falha nesse princípio estruturante do SUS.

Santos, Silva e Ferreira<sup>19</sup> sugerem que os enfermeiros no Brasil, atualmente, não demonstram serem capazes de cuidar da população LGBTQIAPN+, pois carecem de conhecimento e capacidade para falar com pessoas trans e zelar pela diversidade de gênero na prática profissional, havendo, portanto, a necessidade de ampliação ou incorporação da temática aos currículos de enfermagem. Guimarães *et al.*<sup>13</sup> salientam maior presença de profissionais sensíveis às questões de respeito à diversidade dentre ACS, os quais demonstram maior acolhimento e procuram por processos que levem um cuidado melhor à população LGBTQIAPN+.

O enfrentamento das dificuldades associadas aos temas sexuais cabe aos profissionais da saúde e da educação, onde a própria PNSILGBT reafirma essa responsabilidade em seu artigo 4º, item V, para identificar estratégias que promovam atenção e cuidado especial a adolescentes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros, garantindo sua saúde mental, acolhimento e apoio<sup>20</sup>.

## Considerações finais

Em consonância com os resultados deste estudo, a invisibilidade da lei encontra-se como um dos principais problemas responsáveis pela não implementação da política, dificultando a avaliação dos seus resultados. Os profissionais de saúde demonstram despreparo e desconhecimento não só da PNSILGBT, mas também de todas as particularidades do atendimento à população LGBTQIAPN+. Mesmo com mais de 10 anos de promulgação, a temática não é amplamente abordada em meio acadêmico, seja da graduação, seja da pós-graduação.

A discussão aberta e imparcial referente ao tema deve ser incentivada, tanto no âmbito acadêmico quanto profissional, visando que o atendimento ao paciente não deve ser fundamentado em julgamento ou crenças pessoais, tendo em vista os princípios do SUS, pautados pela Lei nº 8.080, de 1990.

Os avanços na assistência à saúde da população LGBTQIAPN+ se deram a partir da participação social, estabelecida pelos movimentos políticos e sociais, com enfoque no combate à invisibilização, e pela promulgação de novas leis e políticas públicas de saúde. Há a necessidade de mais estudos nacionais acerca da temática, tendo em vista a existência de lacunas na literatura, principalmente considerando as particularidades do cenário e das carências do público LGBTQIAPN+ brasileiro.

É imprescindível a ampliação das pesquisas, principalmente na enfermagem, para traçar o perfil desse grupo e da assistência prestada, visando à superação de estigmas, de forma que se possa indicar o perfil sociodemográfico e os determinantes sociais de saúde específicos desse segmento populacional.

## Colaboradores

EHA Correa: responsável pela concepção da ideia principal do estudo e pelo desenho metodológico. EHA Correa e J Debiase: colaboraram na coleta de dados, organização da revisão bibliográfica, análise e interpretação dos dados, redação inicial do manuscrito e revisão crítica do conteúdo. CRA Corrêa: supervisionou o trabalho, oferecendo orientação ao longo do estudo e durante o processo de redação. Todas as autoras: revisaram e aprovaram a versão final do manuscrito antes do envio.

## Agradecimentos

Eternamente agradecidos a toda nossa rede de apoio durante e desde muito antes da elaboração deste trabalho, que é de todos nós. Em especial, gratidão ao nosso querido amigo Bruno Aranha, te levaremos por onde formos.

## Referências

- Nogueira FJS, Aragão TAP. Política Nacional de Saúde Integral LGBT: o que ocorre na prática sob o prisma de usuários(as) e profissionais de saúde. *Saúde e Pesqui* 2019; 12(3):463-470.
- Brasil. Ministério da Saúde (MS). *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT*. Brasília: MS; 2013; (9):532.
- Oliveira JMD, Mott L. *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil - 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. Salvador: Grupo Gay da Bahia; 2020.
- Benevides BG. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. Brasília: ANTRA; 2023.
- Silva ACA, Alcantara AM, Oliveira DC, Signorelli MC. Implementação da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSILGBT) no Paraná, Brasil. *Interface* 2020; 24(1):1-15.
- Mello L, Brito W, Maroja D. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. *Cad. Pagu* 2012; 39(1): 403-429.
- Soares CB, Hoga LAK, Peduzzi M, Sangaleti C, Yonecura T, Silva DRAD. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 2014; 48(2):335-345.
- Santos MARC, Galvão MGA. A elaboração da pergunta adequada de pesquisa. *Resid Pediatr* 2014; 4(2): 53-56.
- Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão MC. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem integrative literature. *Texto & Contexto Enferm* 2008; 17(4):758-764.
- Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil; 2016.
- Stillwell SB, Fineout-Overholt E, Melnyk BM, Williamson KM. Searching for the Evidence: Strategies to help you conduct a successful search. *American Journal of Nursing* 2010; 110(1):41-47.
- Popadiuk GS, Oliveira DC, Signorelli MC. A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. *Ciênc Saúde Colet* 2017; 22(5):1509-1520.
- Guimarães RCP, Cavadinha ET, Mendonça AVM, Sousa MF. Assistência à saúde da população LGBT em uma capital brasileira: o que dizem os Agentes Comunitários de Saúde? *Tempus Actas de Saúde Coletiva* 2017; 11(1):121-139.
- Silva JWBSB, Filho CNS, Bezerra HMC, Duarte KVN, Quinico LRM. Políticas públicas de saúde voltadas à população LGBT e à atuação do controle social. *Rev. Saúde Pública do Paraná* 2017; 18(1):140.
- Longhi MP. Ampliando o olhar para a população LGBT em um grupo de discussão com trabalhadores de saúde: potencialidade e desafios. *Diversidade Sexual e de Gênero* 2018; 19(2):116-124.
- Aragusuku H, Lopes M. Políticas públicas e cidadania LGBT em Mato Grosso: Uma década de avanços e retrocessos (2007-2017). *Sexualidad, Salud y Sociedad* 2018; (29):47-171.
- Leal CHS, Scalco MLA, Nunes RPD, Corsoti ER, Kitagawa BY. Vigilância de violências: considerações sobre as informações relativas às violências perpetradas contra a população LGBT no município de São Paulo. *Diversidade Sexual e de Gênero* 2018; 19(2): 55-61.
- Pereira LBC, Chazan ACS. O Acesso das Pessoas Transexuais e Travestis à Atenção Primária à Saúde: uma revisão integrativa. *Rev Bras Med Fam Comunidade* 2019; 14(41):1-16.
- Santos JS, Silva RN, Ferreira MA. Saúde da população LGBTI+ na Atenção Primária à Saúde e a inserção da Enfermagem. *Esc Anna Nery* 2019; 23(4):1-6.
- Guimarães NP, Sotero RL, Cola JP, Antonio S, Gala vote HS. Avaliação da implementação da Política Nacional de Saúde Integral à população LGBT em um município da região Sudeste do Brasil. *Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde* 2020; 14(2):372-385.
- Gomes SM, Noro LRA. Competências para o cuidado em saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais: desenvolvimento e validação de instrumento avaliativo. *Saúde e Sociedade* [periódico na Internet]. 2021 [acessado 2022 Ago 22]; 30(4):1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021190829>.
- Kauss B, Polidoro M, Costa A, Daniel C. “Semente para Luta”: ativismos, direito à saúde e enfrentamentos de pessoas LGBTI na pandemia da COVID-19. *Saúde Soc* [periódico na Internet]. 2021 Abr [acessado 2022 Ago 13]; 30:11p. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021201026>
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; 1988.
- Davidson RJ. Advocacy Beyond Identity: A Dutch Gay/Lesbian Organization's Embrace of a Public Policy Strategy. *Journal of Homosexuality* 2018; 67(1): 35-57.
- Brasil. Ministério da Saúde (MS). Portaria nº 457 de 19 de agosto de 2008. Aprova a Regulamentação do Processo Transsexualizador no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). *Diário Oficial da União* 2008; 19 ago.
- Perri M, Metheny N, Matheson F, Matheoson FI, Potvin K, O'Campo P. Finding opportunity in the COVID-19 crisis: prioritizing gender in the design of social protection policies. *Health Promotion International* 2022; 37(1):1-11.
- Underhill K. Perceptions of Protection under Nondiscrimination Law. *American Journal of Law & Medicine* 2020; 46(1):21-54.
- Steiger RL, Henry PJ. LGBT workplace protections as an extension of the protected class framework. *Law and Human Behavior* 2020; 44(4):251-265.
- Izugbara C, Bakare S, Sebany M, Ushie B, Wekesah F, Njagi J. Regional legal and policy instruments for addressing LGBT exclusion in Africa. *Sex Reprod Health Matters* 2020; 28(1):1-14.

Artigo apresentado em 07/09/2023

Aprovado em 21/03/2024

Versão final apresentada em 23/03/2024

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

## TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: INTEGRANDO PRÁTICAS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS AO ENSINO FUNDAMENTAL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n3-201>

**Data de submissão:** 19/02/2025

**Data de publicação:** 19/03/2025

**Wallace Linhares Julio**

Mestre em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, NEAB, Vitória, ES, Brasil

E-mail: wallace.julio@edu.ufes.br

**Patrícia Gomes Rufino de Andrade**

Doutora em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, NEAB, Vitória, ES, Brasil

E-mail: patricia.andrade@ufes.br

### RESUMO

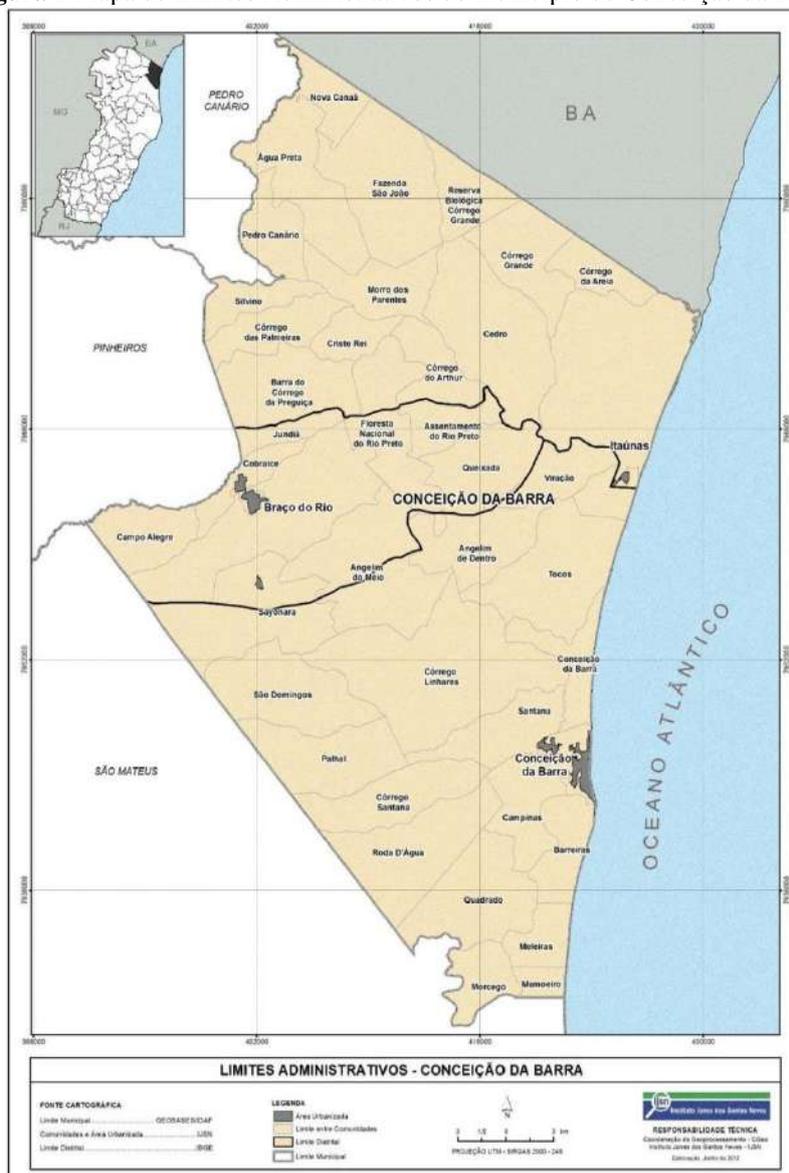
As geografias dos territórios quilombolas são constantemente desafiadas enquanto componentes curriculares. Os textos dos livros didáticos dificilmente abordam histórias e regionalidades quilombolas como saberes importantes no processo de constituição histórica do Brasil. Sendo assim, nosso desafio foi atuar na interface da pesquisa educativa, considerando as dificuldades e peculiaridades da Educação Escolar quilombola. Neste ponto, transformar o conhecimento adquirido e a produção de conhecimento possível na escola do território quilombola de Sapê do norte. O processo metodológico contou com a observação participante da metodologia da História Oral, considerando também inicialmente entrevistas semi-estruturadas. As sujeitas pesquisadas são Guardiãs da prática do Jongo, que atuam disseminando conhecimentos geracionais, ancestrais e ritualísticos. A pesquisa possibilitou o envolvimento de estudantes do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Mário Vello Silveiras, que como agente discursivos criaram várias possibilidades de adaptação do conhecimento ao currículo praticado. Apresentamos resultado de pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola cujo tema é a Educação escolar quilombola. Nosso objetivo foi resgatar memórias das mulheres do Jongo de Conceição da Barra, valorizando sua fé e a sua resistência, por meio de narrativas e, a partir delas identificar como podem relacionarem-se e criar novos diálogos com os currículos escolares. O percurso metodológico da pesquisa compreende análise qualitativa do discurso, considerando diagnóstico preliminar sobre os conhecimentos difundidos ou não na escola, as interfaces das discussões sobre Educação Quilombola e as narrativas das mulheres no/do território. O percurso metodológico articula história oral com entrevistas semi-estruturadas. Nossas sujeitas são quatro mulheres negras da Comunidade Quilombola de Linharinho e o processo de “tradução” e como base de estudo utilizamos a escola em território quilombola EMEF. Dr. Mário Vello Silveiras com estudantes 9º ano que vivenciaram de forma intensa as culturas quilombolas durante o processo de pesquisa. Como resultado, identificamos que as mulheres jongueiras são fontes de manutenção das territorialidades quilombolas, pois conservam práticas de conhecimento, identidade e cidadania, fortalecendo a formação de lideranças femininas necessárias para o exercício de composição dos currículos escolares para a valorização da população negra e compreensão de uma Educação Antirracista.

**Palavras-chave:** Memórias. Educação Quilombolas. Territorialidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dá no território quilombola – Sapê do Norte, região que agrega os municípios de São Mateus e Conceição da Barra no Norte do Espírito Santo. Investigamos práticas possíveis para pensarmos a Educação Quilombola a partir da investigação das histórias, narrativas e memórias contadas e vivenciadas pelas mulheres quilombolas do jongo. Neste sentido, trazemos às memórias de infância e adolescência deste pesquisador, já que “falo de dentro” do território, como sujeito que vivenciou a criação no território, nas práticas quilombolas e hoje de outro lado, consegue escrever sobre elas. Portanto, entrecruzam-se memórias próprias, de família, memórias do Sapê do Norte a partir de mulheres quilombolas.

**Figura 1** Mapa de Limites Administrativos do município de Conceição da Barra



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2018).

Conceição da Barra é uma cidade que desperta memória afetiva de seus habitantes e visitantes, que se encantam com suas paisagens, tradições e diversidade. Lima (1995, p.25) acrescenta que a data oficial da emancipação política de Conceição da Barra, que é 06 de outubro de 1891, não tem tanta relevância para a identidade e a cultura dos barrenses, que preferem celebrar o aniversário da cidade no dia 08 de dezembro, dia da Padroeira Nossa Senhora da Conceição. De acordo com Lima, a memória coletiva dos moradores locais está mais ligada à religiosidade e à tradição do que os registros oficiais.

Por outro lado, é fundamental entender-me nesta comunidade como propulsor e impulsionador de práticas antirracistas na escola, de ascendência materna quilombola do Angelim de dentro – localidade deste território, professor em uma escola que recebe estudantes quilombolas. É deste lugar que vivenciamos cotidianamente práticas racistas e assim propusemos estudar as territorialidades quilombolas e práticas de enfrentamento ao racismo a partir do que entendemos como “Educação Quilombola” que pretende a partir de suas territorialidades constituir-se como um processo de reconhecimento identitário (Andrade, 2018).

Oswaldo Martins de Oliveira (2022, p.1) Identifica em suas pesquisas a luta constante que os quilombolas enfrentam pela defesa de seus territórios e de suas cultura. São ameaçados por diferentes formas de violência e exploração. Mostra que os quilombolas não são vítimas passivas desses processos, mas também sujeitos ativos que resistem e reivindicam seus direitos. Diante disso, Oliveira (2022, p.1) destaca que os territórios quilombolas não são apenas espaços físicos, mas também espaços simbólicos, onde se expressam identidades, memórias, saberes, cosmologias e espiritualidades dos quilombolas.

Ainda considera Oliveira (2022, p. 2) que o direito à memória não é algo natural ou dado, mas sim algo é construído e disputado social e historicamente. Em vista disso, à memória envolve questões de poder, de reconhecimento, de reparação, justiça, pois foi uma conquista dos movimentos sociais que lutaram pela democratização do país e pela garantia dos direitos humanos. Portanto, o direito à memória está inscrito na Constituição da República Federativa de 1988 como uma forma de proteger e valorizar a diversidade cultural e histórica do país, sendo assim a memória é um direito fundamental para construção da cidadania e da identidade nacional.

A partir da perspectiva de Oliveira (2022), podemos compreender o direito à memória como um processo social e histórico que está em disputa entre diferentes grupos e interesses. Nesse sentido, a memória não é apenas uma expressão individual, mas também uma construção coletiva que envolve questões de poder, de reconhecimento, de reparação e de justiça. Pollack (1989, p.10) considera que as memórias individuais expressam as experiências, os sentimentos e as identidades dos grupos

minoritários ou dominados, porém essas memórias serão afetadas, reprimidas e transformadas pela memória oficial.

Schiffler e Nascimento (2012, p. 2) assinalam que a cultura, a memória e a história de um povo são construídas e transmitidas de diversas formas, não apenas pela educação formal, mas também pela educação que se dá nas comunidades, a comunidade educa, o meio social educa. Portanto afirmamos que as comunidades tradicionais são fundamentais neste processo educativo. Possuem saberes culturais próprios, que são registrados e compartilhados oralmente, de geração em geração, expressam identidades, resistências. Assim, esses saberes e culturas são válidos e importantes e para além do reconhecimento, há necessidade de sabermos como trabalhar com esses conhecimentos diversificados nas escolas, e que necessitam ser reconhecidos e valorizados e pelo campo acadêmico, principalmente na formação de professores.

Patrícia Gomes Rufino Andrade (2007, p.44) pesquisadora da Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola, aponta em suas pesquisas a necessidade de valorizarmos os saberes cotidianos na comunidade quilombola, o que significa reconhecer que todos os saberes são importantes, válidos e complementares, e que não há uma hierarquia ou uma superioridade entre eles. Ela usa o conceito de rizoma, que é uma forma de organização não linear, não centralizada e não hierárquica, para sugerir que os saberes cotidianos devem se relacionar de forma horizontal, ou seja, sem subordinação ou dominação. Desse modo, todos os saberes têm suas limitações e suas possibilidades, e que podem enriquecer mutuamente, a partir do ponto em que se respeitam e se valorizam.

Dessa forma, Schiffler e Nascimento (2012, p. 5) salienta que as comunidades tradicionais que se baseiam na tradição oral, não se limitam às representações canônicas, que seguem padrões, normas e modelos estabelecidos. Sendo assim, as culturas das comunidades tradicionais apresentam práticas passadas de geração em geração em movimento, performáticas, que são aquelas que não têm forma fixa, se adaptam às circunstâncias e as estruturas que se apresentam no ato da expressão. Em síntese, essas práticas são produzidas no ato da sobrevivência social, ou seja, são formas de resistir, de afirmar e valorizar as múltiplas identidades das comunidades tradicionais.

Portanto, importante nesta pesquisa reafirmar as interfaces desses contextos aprendentes, em que “Guardiãs do Território” – como chamamos nossas pesquisadas protagonistas, possam especialmente por meio do jongo, prática cultural afro-brasileira uma manifestação cultural que envolve música, dança, poesia e ritual, demonstrarem o processo educativo ancestral das comunidades negras.

As questões que nortearam a pesquisa foram: Como pensar a Educação Escolar em uma comunidade quilombola? Como resgatar a memória das mulheres do jongo de Conceição da Barra, valorizando sua fé e sua resistência de maneira que possam contribuir para a educação escolar quilombola? Essas questões se justificam pela importância de preservar e divulgar as memórias quilombolas, que são fontes de conhecimento, de identidade e de cidadania.

Além disso, o tema – Educação Escolar Quilombola se relaciona com o objetivo geral desta pesquisa que é: resgatar as memórias das mulheres do Jongo de Conceição da Barra, valorizando a sua fé e a sua resistência, por meio de narrativas. E os objetivos específicos: 1) Identificar a partir das memórias, tradições de fé, resistências, as aspirações das mulheres negras lideranças quilombolas. 2) Registrar as memórias relacionadas ao jongo, e aos anseios das mulheres que lutam pela equidade em Linharinho.

## 2 METODOLOGIA

Nossos caminhos metodológicos foram concatenados aliando a observação participante às perspectivas da História Oral e da História oral temática. As entrevistas e narrativas foram interpretadas com auxílio teórico de Paul Thompson (2002) e Bom Mehy (1996). Thompson (2002) conceitua a *História Oral* como a “(...) interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Por meio dessa definição é possível entender a importância de capturar a história e as transformações das sociedades e culturais por meio das narrativas pessoais. É importante considerar que a *História Oral* não é apenas um registro de eventos do passado, mas também um mosaico de experiências e memórias individuais. Em termos práticos, Thompson (2002) reforça que cada pessoa é um portador de uma parte da história, e suas lembranças são valiosas para compreender o todo. Mehy (1996, p.9):

[...] a história oral tem aproximado pessoas preocupadas com dois aspectos importantes da vida contemporânea: [...] a inclusão de histórias e versões mantidas por segmentos populacionais antes silenciadas, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias; variadas e não oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea (Mehy 1996, p.9).

Andrade (2007) aponta que [...] uso de narrativas a partir dos pressupostos da história oral, no caso não necessariamente da vida do sujeito, mas de suas vivências, apresenta-se como forma de contribuir para que concepções, experiências sejam socializadas [...]. Esta então é uma grande contribuição para compreensão dos professores sobre saberes quilombolas e a transposição dos mesmos para seus currículos escolares.

Com base no que dispõe Thompson (2002) a *História Oral* valoriza o indivíduo e reconhece a diversidade de perspectivas na interpretação dos eventos históricos. Assim como também, é uma forma de democratizar a história, dando voz àqueles/aquelas que, tradicionalmente, não são ouvidas. Thompson (2002, p.10) enfatiza que a *História Oral* é um método *interdisciplinar*, e transformador que cruza e une diversas áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, história e estudos literários e cultura.

Para dialogar com essas questões, Salvatici (2005, p. 29) explica que a abordagem interdisciplinar da *História Oral* é “(...) inserir as vozes que faltavam, as dos desfavorecidos, a fim de criar uma nova” história vinda de baixo”, ou seja, uma História Oral que emerge dos quilombos, histórias de mulheres silenciadas, invisibilizadas, em contraste com a história escrita predominantemente a partir da perspectiva do canône da branquitude.

É importante enfatizar que a *História Oral* é diferente da *História de Vida*, mas ambas contribuem para dar visibilidade às *histórias vinda de baixo*. Desse modo, Segundo Thompson (2002, p. 12) a *História Oral* é mais ampla, abrange uma variedade de experiências e memórias dentro de um contexto social ou histórico maior, sendo que ela pode incluir muitas vozes e perspectivas diferentes. Por outro lado, as narrativas *apresentadas nesta pesquisa, são fragmentos das Histórias de Vida* de mulheres quilombolas revisando detalhes de experiências muitas vezes desde a infância, “vida na infância e na fase adulta mais que com a infância propriamente dita”. Thompson (2002, p.12-13). Estas passagens estão dispersas nas análises das narrativas de nossas guardiãs.

Vale dizer que, para Thompson (2002, p. 14) “A *história oral* que dispensa atenção à *amostragem*, ou melhor, que está vinculada a amostras de *survey* mais amplas, tem um importante potencial para preencher esse hiato, e assim fazendo, fortalecer ambos os tipos de pesquisa”. Sendo assim, foram selecionadas cuidadosamente as mulheres quilombolas do jongo para que representariam adequadamente esse grupo de mulheres. Visto que a amostragem é crucial, as participantes foram selecionadas cuidadosamente, por sua representatividade nas atividades do território.. Ao vincular *História Oral* as *amostras de survey mais amplas*, desse modo preenchemos lacunas deixadas por outros tipos de pesquisa, como as pesquisas quantitativa, e vice-versa. Assim, podemos oferecer uma compreensão mais completa e representativa sobre as histórias ocultadas, vozes silenciadas no território.

As representatividades das mulheres quilombolas é alvo de muitos questionamentos, porque na maioria das vezes as lideranças quilombolas são homens que desenvolvem atividades locais. Mas em nossa percepção entendemos que são as mulheres as mantedoras das territorialidades jogueiras uma vez que são elas lideranças do jongo, ocupantes das atividades e organizadoras das festas.

Desta forma ao buscarmos intercalar as atividades do território com as práticas escolares era necessário saber inicialmente quais seriam os gargalos. Então foi necessário iniciarmos com um questionário diagnóstico aplicado aos professores e alunos, para entendermos por onde e quais seriam nossas principais dificuldades. Nos perguntamos muitas vezes: Como é possível dialogar os saberes da comunidade com as atividades curriculares?

Registradas as entrevistas e narrativas de quatro mulheres quilombolas guardiãs do jongo da Comunidade Linharinho, localizada no município de Conceição da Barra são elas: Dona Gessi Cassiano, guardiã do Ponto de Memórias de Santa Bárbara, Letícia dos Santos Nascimento, Luandra Gomes dos Santos e também e Juliana Gomes dos Nascimento – Jovens Jongueiras da nova geração. Assim, trazemos as narrativas dessas mulheres, contribuindo para uma compreensão mais inclusiva e diversificada do território, reconhecendo que cada indivíduo possui uma história valiosa que contribuiu para uma educação escolar quilombola.

As narrativas passaram por um intenso processo de leitura e categorização por assuntos. Esta tarefa hercúlea, contou com imersões nos territórios, quando para além das entrevistas e dos momentos em que as conversas surgiam esporadicamente, foram também desenvolvidas narrativas atuantes com os alunos que estiveram no local em visitas pedagógicas.

### **3 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Complementado os procedimentos metodológicos de pesquisa já delineados, através das respostas obtidas no questionário diagnóstico, preenchido por estudantes do nono ano e funcionários da EMEF. DR. MÁRIO VELLO SILVARES pudemos desenvolver estratégias eficazes para a contribuição da implementação da Educação Quilombola. Essa participação ativa dos estudantes do nono ano foi um passo fundamental para a construção de mecanismo que possa valorizar divulgar e integrar as ricas tradições, saberes e fazeres do jongo.

Após o questionário, os estudantes realizaram duas visitas técnicas à Comunidade Quilombola Linharinho. Através dessa colaboração, os estudantes tiveram a oportunidade única de imergir na realidade de um quilombo, compreendendo seu funcionamento e a riqueza da *História Oral*. *Nosso desafio aqui seria construir pedagogicamente possibilidades para melhor compreensão tanto histórica, quanto aproveitamento das visitas*. Para melhor organização os estudantes foram divididos em quatro grupos temáticos para uma distribuição eficiente das tarefas. Sendo assim apresentamos quatro temas:- Grupo 1 Territorialidade – Grupo 2 Fé – Grupo 3 Narrativas – Grupo 4 Jongo.

As atividades pós-visita – foi o momento da organização/construção de um Referencial de Práticas Pedagógicas Antirracistas para a Educação Quilombola. Com o *Chromebook* em sala de aula,

os estudantes fizeram todas as produções usando o *Canva c* com base nas informações coletadas no quilombo. As produções destacaram narrativas, memórias, fé e resistências.

#### **4 TERRITORIALIDADES QUILOMBOLAS: OS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DAS SUJEITAS DA PESQUISA**

A territorialidade revivida pela memória, pois de acordo com Ferreira (2010, p.12-13) o lugar é um elemento fundamental para a construção da identidade e da territorialidade das comunidades do Sapê do Norte. O lugar é o espaço onde se elaboram as formas de vida, de significação e compreensão do mundo dessas comunidades, que são baseadas em saberes próprios, constituídos historicamente e transmitidos de geração a geração.

É preciso entender essa conflitividade da territorialidade negra no Sapê do norte. Ferreira (2010, p. 13-14) nos chama atenção para esses conflitos enfrentados com os grupos brancos que tentaram dominar e explorar suas terras e seus recursos. É importante refletir, pois esses conflitos começaram na escravidão, quando os negros resistiram à opressão, humilhação e fugiram para os quilombos. Conforme, Ferreira (2010) esse conflitos continuam até hoje, após a escravidão, quando os quilombola precisam lutar pelo reconhecimento das suas terras, e isso se intensificou nos anos de 1960 quando as empresas de celulose e carvão invadiram a região com grandes plantações de eucalipto.

Ferreira (2010, p.13-14) usa o conceito de territorialidade para mostrar que as comunidades negras do Sapê do Norte têm uma relação especial com o espaço onde estão situadas, que é mais do que um simples lugar, mas um território. Um território que tem um significado cultural, histórico, político, afetivo para esse grupo social que constrói e defende como parte de sua identidade. Vale ressaltar que o território é um espaço de poder, onde se manifesta as relações de dominação e resistência.

Andrade (2018, p. 83) reforça que “as territorialidades e as fronteiras que se fazem e refazem. Nesse sentido, entendo ser pertinente que a discussão do espaço físico se relacione com o espaço subjetivo que também se movimenta”. Desse modo, territorialidades e fronteiras não são apenas realidades objetivas, mas também subjetivas, que envolvem as dimensões afetivas, emocionais e imaginárias dos sujeitos e dos grupos que habitam e produzem o espaço. É importante entender, que o espaço físico é o lugar concreto onde os sujeitos vivem, trabalham se divertem entre outros. Por outro lado, o espaço subjetivo é o lugar simbólico, onde os sujeitos constroem suas identidades, valores e sentimentos.

(...) e eu tenho muitas referências de mulheres fortes dentro da minha comunidade, e eu tento assim, que nem que seja o mínimo, tento me inspirar nelas, igual falei da minha tia Helda, da minha mãe, da minha avó, de Gessy também, de outras tias minhas, da Beatriz, entre outras mulheres dentro da minha comunidade. Então, ser mulher, para mim, é muito árduo, tem que ter muita resistência, porque não é fácil, a gente vive num mundo preconceituoso, a gente não basta ser preto, e quando a gente é mulher, eu acho que é mil vezes pior. Porque em questão de salário, em questão de concurso, em questão de emprego, é muito difícil. E quando você quer prestar uma faculdade, quando você quer ser alguém na vida, você às vezes é muito discriminada, a gente sabe o porquê, mas a gente não quer encarar o porquê, é muito difícil, aí a gente fica: “até quando isso vai acontecer? Até quando isso vai atrapalhar nosso futuro?” mas eu sempre tento me inspirar, poxa: se Dandara foi forte, por que eu não posso ser forte também? Por que eu não posso ter a força dela também, para enfrentar nesse mundo tão racista, tão injusto? Será que eu não tenho essa capacidade de ser também uma Dandara da vida? Uma Luandra forte também da vida? (Luandra Gomes dos Santos, entrevistada no dia 19 de abril de 2024).

A fala de Luandra nos faz lembrar o poema *Vozes-Mulheres* (2008), de Conceição Evaristo. O poema é um convite a celebração da ancestralidade e da memória coletiva das mulheres negras. Percebe-se que a entrevistada destaca a importância das mulheres quilombolas estarem sempre à frente de suas comunidades, isso nos ensina muito sobre a liderança dessas mulheres, que são guardiãs das tradições, recursos naturais e o cuidado com o lar e a terra.

Sob essa ótica, Andrade (2021, p.82) no artigo *Sobre Políticas do Corpo Negro Feminino e Territorialidades Jongueiras no Enfrentamento ao Racismo*, vai nos dizer que:

(...) em estratégias de oposição e fortalecimento de lideranças femininas que, historicamente no enfrentamento destas forças, evidenciaram aprendizagens intergeracionais, passadas dos mais velhos aos mais novos como estratégias de sobrevivência (Andrade, 2021, p.82).

Assim como Luandra, Andrade (2021) destaca a importância da transmissão de conhecimento e experiência entre gerações. Assim, como as mulheres quilombolas passam estratégias de sobrevivência dos mais velhos aos mais novos, percebe-se que a entrevistada também se inspira nas histórias e forças das mulheres que precederam.

Luandra, nos chama atenção em relação à valorização dessas lideranças femininas e na compreensão de como a resistência delas é fundamental para a sobrevivência do quilombo. Ela também destaca os desafios enfrentados por essas mulheres negras: preconceito, desigualdade salarial, discriminação no acesso à educação e ao emprego. Andrade (2021, p.81) nos fala que:

(...) a mulher geradora, protagonista, autorreferenciada. Tornar-se negra entendendo este processo, passa pela aprendizagem do reconhecimento desta mulher com seu próprio corpo, com sua comunidade e de religação com sua ancestralidade” (Andrade, 2021, p81).

Essas territorialidades são constitutivas quando essa mulher entende que não é apenas um objeto passivo, mas sim, um sujeito que cria, lidera e se define. É compreender quando este torna-se negra, acontece a partir do reconhecimento de sua própria identidade racial e cultural. Portanto, as mulheres quilombolas são agentes da mudança, que lutam contra a opressão e fortalecem-se como mulher negra. No quadro abaixo, descrevemos quem são nossas sujeitas, e logo após trazemos suas narrativas para análises e percepções destes processos de territorialidade.

Segue abaixo o perfil das entrevistadas:

<i>ENTREVISTADAS</i>	<i>IDADE</i>	<i>ETNIA</i>	<i>FORMAÇÃO</i>	<i>OCUPAÇÃO</i>
Gessi	65	Quilombola	3º série Ens. Fundamental	Mestra do Jongo, Presidenta da Associação das Mulheres Quilombolas
Luandra	28	Quilombola	Bacharel em Direito	Coordenadora de projetos da Associação da Comunidade Quilombola de Linharinho – ACQL
Juliana	28	Quilombola	Ensino Médio	Associação da Comunidade Quilombola de Linharinho/ Membro da Associação das Mulheres / Secretária da Igreja Santa Bárbara.
Leticia	27	Quilombola	Engenheira Química	Alcon

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador, 2024

Exploraremos aqui, a Categoria de Luta e Resistência das mulheres da Comunidade Quilombola de Linharinho. Apresentaremos os apontamentos das entrevistas, seguindo a construção das questões norteadoras: Como pensar a Educação Escolar em uma comunidade quilombola? Como resgatar a memória das mulheres do jongo de Conceição da Barra, valorizando sua fé e sua resistência de maneira que possam contribuir para a educação escolar quilombola? A fim de compreender os desafios enfrentados por essas mulheres negras quilombolas, do município de Conceição da Barra – Espírito Santo, Comunidade Quilombola de Linharinho, como elas se unem para preservar sua cultura reivindicar seus direitos e enfrentar a opressão.

Segundo Thompsom (2002, p.16-17) destaca que:

(...) a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. Essas vozes ocultas são acima de tudo de mulheres – e é por isso que a história oral tem sido tão fundamental para a criação da história das mulheres; mas existem muitas outras, tais como os trabalhadores que não estão organizados em sindicatos, os muito pobres, os deficientes, os sem-teto ou grupos marginalizados. No Brasil isso inclui particularmente os povos indígenas, as comunidades rurais de ex-escravos que viviam nos quilombos e, acima de tudo, as famílias das favelas das grandes cidades (Thompsom, 2002, p.16-17).

As mulheres negras da Comunidade Quilombola de Linharinho são tesouros valiosos que nos conectam com o passado e nos permitem entender suas lutas, resistências, experiências. As mulheres

quilombolas têm sido fundamentais para a sobrevivência e resistência do quilombo, sendo elas verdadeiras guardiãs das memórias.

Andrade (2021, p.87) destaca a importância de práticas quilombadoras, políticas, culturais e religiosas no trabalho das mulheres escravizadas e pós-escravizadas, tanto no campo, quanto na cidade. São:

(...) práticas quilombadoras, políticas, culturais, religiosas, que até hoje são reconhecidas nos terreiros das zeladoras de santo, “Mães” Matriarcas, nas lutas políticas das ancestrais. Mulheres como Aquatune, Dandara, Constância de Angola, Zazimba Gaba, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairos, Mestre Nêga (Jongueira Sapê do Norte), Mestre Gessy (Jongueira Sapê do Norte), Mestre Maria Amélia (Jongueira Sapê do Norte), são mulheres que incorporaram em seu “DNA”, essas lutas e de alguma forma se autorreferenciam em suas estratégias de enfrentamento. Nessas lutas, a resistência agregadora, transforma o coletivo, principalmente por se constituir em um espaço a mais para companheirismo e solidariedades estimuladas nos convívios e partilhas cotidianas ( Andrade, 2021, p.87).

A resistência agregadora dessas mulheres transforma o coletivo, criando assim um espaço adicional para a solidariedade, companheirismo nas interações do cotidiano. Dessa maneira, a partir das entrevistas fica evidente que o processo de luta e resistência dessas mulheres negras quilombolas teve início desde cedo. Mesmo assim, essas mulheres nunca deixaram de sonhar, de persistir, de seguir em frente na luta pelos seus direitos, como mostra no quadro abaixo:

MEMÓRIAS	ENTREVISTADAS
(...)tudo isso que nois tinha a firmá tirou, tirou nossa água, tirou nosso solo, é por isso que fala, que antigamente dizia um território saudável, hoje existe no olhar das pessoas, território amaldiçoado, mas pela firmá é o eucalipio e a plantação de cana que caba com nosso solo.	<b>Gessi Cassiano</b> – 12 de abril de 2024
(...) ser mulher quilombola e preta, é força, é garra e sempre seguir o caminho de cabeça erguida. Nunca abaixar a cabeça. Já abaixei a cabeça várias vezes. Mas hoje eu aprendo, já aprendi bastante, que eu não tenho que abaixar a cabeça pra ninguém, não. Eu tenho que pisar mesmo, então, eu piso na cabeça da serpente.	<b>Luandra Gomes dos Santos</b> - 19 de abril de 2024
Na comunidade, minha relação é lutar junto com todos lá dentro, né? Lutar pelas coisas que a gente precisa, pelas coisas que é nossa, a gente dá ênfase na terra, né. Que a gente luta muito pelas terras, e trabalhar em união, também lá. A gente gosta muito de trabalhar unidos, né! Um sempre ajudando o outro, lá na comunidade. A minha relação é essa, né?	<b>Juliana Gomes dos Nascimento</b> – 21 de junho de 2024
A principal luta é conseguir as terras tituladas que o povo que veio no passado comprou e acabou pegando a mais. Então, hoje em dia, é querer pegar de volta o que é dele. Ou seja, a Suzano, que hoje em dia é Suzano, que lá atrás não era Suzano, que teve vários nomes pra trás, o Vivaldo. Os outros que compraram a terra, quando eles vieram comprar, o que o povo fala é que eles vieram comprar um pedaço. “Ah, eu quero dois hectares”. Eles não pegavam dois hectares, eles pegavam quatro. Então, eles pagavam por dois, mas era quatro. Então, hoje em dia, é mais ter essa posse da terra titular em mãos do que é dele, do que é nosso, o direito. Essa é a principal hoje em dia que nós temos.	<b>Letícia dos Santos Nascimento</b> - 18 de abril de 2024
(...) se não for os nossos mais velho, que nós chamamos de ancestrais, os nossos mais velho, que nós conversamos de resistência, passar o que nós	<b>Gessi Cassiano</b> – 12 de abril de 2024

<p>falamos aqui, nós não teria resistido. Esse ponto de memória foi feito com barro, vara, areia e com várias mãos. Várias mãos ele foi passado. Vocês vêm que aqui tem uma parte de lajota, que passou aí pra trás vê que tem uma parte de estuco. E aí quando nós pensamos, porque eu nunca imaginei... E a gente, pra dar continuidade dentro da nossa tradição, a gente tinha que passar por prova, criar família, criar amigos.</p>	
<p>Lá dentro do quilombo é de força, assim superação de força, né? Porque lá eles negociam muito assim, as coisas vão à frente porque é dos jovens, principalmente das mulheres, né? Então, as mulheres tudo lá tá de frente, a gente não deixa nada passar batido assim, a gente sempre tão ali dando força a todo mundo, em todos os sentidos. Na roça, no trabalho, assim, em todos os sentidos, a gente tá ali, as mulheres negra, ali dando força.</p>	<p><b>Juliana Gomes dos Nascimento</b> – 21 de junho de 2024</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Assim, Fanon (2022, p 57) vai nos dizer que “A colonização ou a descolonização é simplesmente uma relação de forças. O explorado se dá conta de que sua libertação supõe todos os meios e em primeiro lugar a força”. Essa perspectiva ressoa nas vozes dessas mulheres negras quilombolas que são resistentes, enfrentam desafios e lutam pelos seus direitos.

As entrevistadas relevam como suas terras foram exploradas e esgotadas, retirando recursos naturais como água e solo, e como isso impactou negativamente o território. Ao mesmo tempo percebemos na fala de Dona Gessi quando ela diz do olhar externo que muitas vezes estigmatiza essas áreas, consideradas “amaldiçoadas”, porém, a exploração real provém do cultivo de eucalipto e cana de açúcar.

É importante perceber a forças dessas mulheres negras quilombolas, que se recusam a abaixar a cabeça, e enfrentam os desafios com determinação. Assim como também, vale destacar a coletividade da comunidade para lutar por suas necessidades, e também a importância da ancestralidade, dos mais velhos que desempenham um papel crucial na resistência.

Para uma melhor compreensão mais aprofundada da categoria ‘Luta e Resistência’, dividimos em subcategorias. Desse modo, essas subcategorias incluem memórias relacionadas a: O Jongo como saber ancestral feminino, Fé, Santa Bárbara, a padroeira da Comunidade, Infância, Ser Mulher Negra Quilombola, Educação Quilombola. Assim, começaremos nossa análise explorando as memórias do jongo.

MEMÓRIAS	ENTREVISTADAS
<p>Quando ela e dançada com a sabedoria que deve ser, hoje as pessoas dançam para se amostrar. Porque o jongo é dor, alegria e sofrimento. É duas coisas ligada à ancestralidade o couro e a madeira, o couro é um alimento e no mesmo instante é uma criação abençoada, porque o couro tem que ser de boi e a madeira é a natureza, é a madeira (...).</p>	<p><b>Gessi Cassiano</b> – 23 de Março de 2024</p>
<p>(...) A gente trabalhou por um tempo com o jongo de Santa Bárbara, não somente na dança, nos tambores, na cantiga, mas também como história, né? Foi também como história pra gente também, com as meninas.</p>	<p><b>Luandra Gomes dos Santos</b> - 19 de abril de 2024</p>

É uma dança de liberdade. A gente, quando está dançando lá a gente se sentia tão liberto, eu acho que é porque já vem do povo da gente de antigamente, né? Quando eles tinham alguma vitória, os escravos tinham alguma vitória, que ia dançar e ia bater o tambor. Aí a gente já veio com aquilo, que quando batia o tambor, a gente já começava a dançar na roda.	<b>Juliana Gomes dos Nascimento</b> – 21 de junho de 2024
Além da cultura, a amizade, a alegria de brincar, de estar reunido, de mostrar para o mundo a nossa cultura, a nossa realidade, que a gente olhe, a gente já foi em vários lugares e já fomos muito aplaudidos. Tipo, a gente nunca espera isso, ser reconhecido na nossa cultura e que na comunidade você reconhecido: “olha o jongo, esse jongo é do Linharinho”. Eles falam assim: “ah, o jongo é diferente, né?” “É diferente”. “Mas por que é diferente?” “Ah, porque a gente mistura o jongo, aquele jongo que é o jongo mais tradicional, com um pouco de dança africana”. Entendeu?	<b>Letícia dos Santos Nascimento</b> - 18 de abril de 2024
(...) O jongo você segura aqui na ponta da bainha, a saia ela tem que ser rodada, porque você suspende o lado e aqui ela cria barreira, atrás ela cria barreira, no tudo que você faz isso é que a saia que tem fazer o movimento, às vezes você só faz isso, a saia é que tem que fazer o movimento. E hoje eles suspendem a saia pra rodar.....	<b>Gessi Cassiano</b> – 23 de Março de 2024
Eu acho que é alegria, a sensação de poder dançar, a sensação de poder mostrar algo que nossa comunidade tem, que é diferente, que ninguém nunca viu, que muitas pessoas nunca viram, que muitas pessoas têm curiosidade de ver.	<b>Letícia dos Santos Nascimento</b> - 18 de abril de 2024
(...) porque o jongo era para esconder o grito da dor, esconder o fugimento de negros na senzala. O jongo era para esquecer as dores, trazer a paz e a alegria. Você tá entendendo o que é o jongo? Você pode estar quietinho, mas se forma uma roda de jongo, né, pra quem busca dá três toques no tambor, você já se alerta: Ólha! Vai ter jongo, alguém bateu tambor. Então, é um alerta, hoje não existe mais, mas a comunicação de um tambor dentro de um quilombo o eco leva de um a outro.	<b>Gessi Cassiano</b> – 23 de Março de 2024

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador, 2024

As falas das entrevistadas revelam uma profunda conexão com o jongo, uma dança tradicional africana, que se tornou parte essencial da herança ancestral dessas mulheres quilombolas. Evidencia-se uma profunda ligação ancestral, sendo transmitido oralmente, preservando memórias e tradições.

Os estudos de Hall (2003, p. 136) consideram a cultura como um conjunto de valores e significados compartilhados, pois segundo o autor ela não fica estagnada, ela se transforma e se adapta ao longo do tempo. De acordo com o seu pensamento:

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em, “descontinuidades de tipos inesperados” - dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais. A análise da cultura e, portanto, “a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos” (Hall, 2003, p. 136).

Hall (2003) vai destaca a cultura como um conjunto de valores e significado compartilhados. As falas das entrevistas refletem essa visão, pois elas descrevem o jongo como algo que vai além da dança e dos tambores, que representa ancestralidade, carregada de memória, história, identidade e a liberdade do seu povo.

Assim como Hall (2003) defende, a cultura não é apenas um conjunto aleatórios de elementos, mas sim um “padrão de organização” que estrutura e dá forma a vida social. No contexto do jongo, essa organização se manifesta por meios movimentos específicos coreografados, ritmos de tambores e a formação de uma roda. Além disso, o jongo evolui no decorrer do tempo, misturando elementos tradicionais com influência africana. Essa combinação representa a “descontinuidades de tipos inesperados”, pois transcende as fronteiras culturais e cria algo novo e único, mas sem perder a sua essência.

MEMÓRIAS	ENTREVISTADAS
(...) vou botar com dois mês de nascida, eu fui representada, pra ela, na Mesa de Santa Bárbara, agora pra quem eu não sei, na Mesa de Santa Bárbara. Quando eu completei três meses, eu tive que ser batizada, na Mesa de Santa Bárbara.	<b>Gessi Cassiano</b> – 23 de Março de 2024
(...) Aí, eu tenho muitas memórias dela no terreiro dela, que era uma casa que era pertinho da casa dela, ainda tem até hoje. Algumas pessoas fazem festa de Cosme e Damião lá. E eu lembro dela sempre trazendo bala pra gente, para eu e minha irmã, doces também, e sempre ensinando alguma coisa que ela aprendia, alguma coisa nova, igual falei sobre as ervas medicinais, sobre os banhos que curam, os banhos que dão alívio.	<b>Luandra Gomes dos Santos</b> - 19 de abril de 2024
(...) Lá na minha comunidade, eu, tem várias outras culturas né? Tem quem mexe com condombré, tem um que é da religião católica, hoje até, era tudo misturado, mas hoje até que deu uma separada que eu não entendi o porquê. Mas eu, eu mesmo, hoje em dia, eu sou mais na igreja católica. Minha religião é lá na igreja católica, sou devota de Santa Bárbara, né? Mas não quer dizer que eu já participei de outra, não, que eu já. Lá minha avó, tinha o centro dela, não tem? E aí a gente participava.	<b>Juliana Gomes dos Nascimento</b> – 21 de junho de 2024
(...) Porque a gente sabe que a gente vive, aquilo ali é como se a gente tivesse um pouco da matriz africana do povo que veio da África pra gente, onde a gente está permanecendo, mostrando que a fé da comunidade não morreu em relação ao que o povo africano trouxe. E a gente está cultivando algo dos nossos ancestrais, que veio lá do passado, lá do povo que veio, quando veio pra vida pro Brasil da África.	<b>Letícia dos Santos Nascimento</b> - 18 de abril de 2024
(...) Agora são coisas das entidades e a gente não procura muito entrar por esse lado, porque eu acho assim, se uma entidade vem, te avisa, te fala tudo o que você tem que fazer, você tem que fazer. Que se for pra você saber, ela não vai lhe falar. Porque eu aprendi assim, que tudo que eu ia perguntar meu pai mais minha mãe, o que eles diziam? “Faça e observa que com tempo você vai saber”. Então, não é coisa de momento d’eu tá perguntando, eu tenho que fazer.	<b>Gessi Cassiano</b> – 23 de Março de 2024
Então, como eu falei, desde pequena a gente soube como cultivar o que vem da terra. E as ervas vêm da terra, as ervas vêm dos nossos ancestrais, do nosso povo quilombola. Então, a importância que ela tem pra mim... É, eu não sei pronunciar certo, mas é uma importância de cura, de renascimento. E eu tenho, assim, uma pena ou dó de algumas pessoas, algumas crianças da minha comunidade não saberem o significado.	<b>Luandra Gomes dos Santos</b> - 19 de abril de 2024
(...) Quando eu vou fazer alguma prova, algum concurso, não tem jeito, você pode olhar até no meu celular. “Reza, a salve rainha, reza tal coisa”. Aí começa um download de várias rezas, de vários chás para eu tomar. Então, assim, ela... Eu tenho um sobrinho de dois anos que eu tento colocar na cabeça dele o que significa pra cada coisa. Minha irmã sabe disso e ela fala: “mãe” (ela mora em São Mateus), “mãe, traz esse tal chá pra dar ao Ruan, porque ele tá sentindo uma dor de dente”. Aí ela vai e leva. Porque aí mostra a importância da nossa cultura, porque é muito ruim a gente ver uma cultura que a gente tanto lutou se perdendo e essas crianças de hoje em dia elas não sabem valorizar isso e também tem alguns pais que não sabem passar isso pra uma criança de uma forma correta.	<b>Luandra Gomes dos Santos</b> - 19 de abril de 2024

<p>(...) E sempre fui criada no meio desses dois elementos que você falou, né? Um pezinho lá e um pezinho cá. Mas, pra mim, é a mesma função. Você pode reparar, que eu não sei se alguém já te falou, mas quando os escravos se reuniam, eles se reuniam dentro de uma igreja, de um local. E, pra mim, a igreja lá da minha comunidade é onde a gente se reencontra. Antigamente, a gente fazia muitas reuniões e debates lá dentro. Hoje, infelizmente, não pode, né? Muita coisa do ser católico.</p>	<p><b>Luandra Gomes dos Santos</b> - 19 de abril de 2024</p>
<p>(...)Então, eu ponho que aquela pessoa é zeladora, é o cavalo para deixar a entidade corporal para ajudar quem necessita. Então, aquela pessoa para mim não é mãe, porque ela tem a sabedoria dos orixás, ela tem a sabedoria dos encantados, ela tem a sabedoria da Jurema, ela tem a sabedoria da Emanjá. Então, não é dela. Eu me vejo assim, então, não é dela. Eu me vejo assim, passando uma coisa que eu me vejo, e não é só eu, é nós todos. Tudo que nós aprende é com o orixá. Então como que você é mãe do orixá.</p>	<p><b>Gessi Cassiano</b> – 23 de Março de 2024</p>
<p>Quem aqui já viu um pé de baobá?Aqui é um lugar tão sagrado que até um pé de baobá,que é uma árvore sagrada da África a gente tem! Essa árvore ela e tão sagrada na África que quando os negros vieram pra cá, e no mesmo estante uma árvore do esquecimento.</p>	<p><b>Gessi Cassiano</b> – 12 de abril de 2024</p>

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador, 2024.

As falas dessas mulheres negras quilombolas revelam uma profunda conexão entre fé, espiritualidade e ancestralidade. Percebe-se que Dona Gessi relata que foi “apresentada” a Mesa de Santa Bárbara desde os primeiros meses de vida. Luandra por sua vez, fala sobre as festas de São Cosme e Damião, bem como sobre as ervas medicinais, os banhos curativos. Essas práticas refletem a conexão que há com a espiritualidade e os ancestrais e como essa conexão é importante para a construção de sentido em suas vidas e como essas práticas elas são transmitidas de geração em geração, preservando a sabedoria ancestral.

As falas das entrevistadas vão ao encontro do que dispõe Santos (2023, p.30) sobre a pluralidade presente dentro do quilombo, onde diferentes culturas se entrelaçam. Desse modo, a fé dessas mulheres quilombolas transcende fronteiras religiosas, conectando-as com suas raízes e com o sagrado. Há também uma preocupação da perda dessas tradições, especialmente quando os pais não conseguem transmitir.

## 5 RESULTADO E DISCUSSÃO

A parte boa da minha infância, porque eu estudei, antigamente era de 1ª a 4ª série que falava, eu estudei dentro da minha comunidade. Eu comecei a estudar lá com 5 anos de idade. Estudar, assim, de fazer prova, não. Estou falando de estudar, de ficar sentada lá só ouvindo a professora falar. Minha primeira professora foi Benedita Cassiano. Ela me deu aula até a 4ª série. E era muito bom Wallace, porque a gente não só aprendia português e matemática, a gente aprendia a história da comunidade.(...)E hoje em dia é totalmente diferente, né. Então, pra mim, a escola na comunidade foi um momento muito importante pra mim. E elas também, vou falar pra você, que elas preparam muita gente, assim, na minha época, né. Preparava muita gente pra escola da cidade, que a gente falava, né, pra escola da cidade. Eu me sentia: “nossa, vou pra escola da cidade”. Mas quando a gente chegava aqui, era uma coisa diferente do que

a gente vivia lá, costume diferente, comida diferente. O tempero que tinha lá era o tempero da minha tia, ela cozinhava pra gente, comida com pimenta-do-reino. Era comum, era normal pra gente. Aqui não tinha isso. É uma culinária diferente. Dendê tinha na nossa comida. Aqui não tinha. Então, a gente foi se adaptando quando a gente chegou pra estudar aqui em Conceição da Barca, aqui no centro. E isso a gente acostumou. “Ó, vai ser diferente na escola lá da sede. Vai ser diferente isso, vai ser diferente aquilo. Vocês vão sofrer preconceito, porque a gente sofreu muito preconceito, tá?” (Luandra Gomes dos Santos, 2024)

Levando em conta a história oral detalhada e as vivências compartilhadas por Luandra Gomes dos Santos, podemos perceber a sua conexão profunda com suas raízes e a importância da *Educação Quilombola* que ela recebeu na Comunidade Quilombola Linharinho. Percebe-se, que a entrevistada destaca a riqueza de não aprender somente Língua Portuguesa e Matemática, mas também a cultura da sua comunidade, algo que transcende o currículo tradicional e se enraíza na identidade coletiva.

É interessante observar que a transição para a escola da cidade representa um choque cultural significativo para Luandra. A fala da entrevistada, menciona as diferenças nas práticas cotidianas, como a alimentação, o tempero da comida, que simbolizam perdas de uma pedaço da identidade cultural que é preservada e celebrada dentro da Comunidade Quilombola Linharinho. Com isso, a Educação Quilombola emerge como um pilar fundamental na formação de Luandra, criando mecanismo de fortalecimento sólido de conhecimento e autoestima.

A fala da entrevistada vai ao encontro do que dispõe no artigo *Modos de Ser e Sentir: Entrelaçando Narrativas das Crianças e Professoras Quilombola*, de Araújo; Andrade; Reginaldo; Cassiano (2020, p. 92):

Nessa compreensão é possível entender que trabalhar a Educação Quilombola se refere às diferentes formas que, considerando os contextos da Educação, ampla, diversa, garantida pela LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) e que compreendam currículos que contextualizem e referenciem a história da população afro-brasileira nos territórios devidamente reconhecidos pelos sujeitos que lá estão, pela tradição familiar quilombola independente da força da lei. (ARAÚJO; ANDRADE; REGINALDO; CASSIANO 2020, p. 92):

Considerando o exposto, percebemos que a *Educação Quilombola* deve ser vista dentro de um contexto mais amplo, na qual reconhece a diversidade de experiências educacionais e a necessidade de um currículo mais inclusivo. Isso fica evidente quando Luandra afirma “porque a gente não só aprendia português e matemática, a gente aprendia a história da comunidade”. Desse modo, os conteúdos devem refletir a trajetória, cultura e contribuições dessa população, especialmente nos territórios quilombolas, considerando a vivência e a identidade desses sujeitos.

Outro ponto que merece destaque é o *Currículo da Educação Escolar Quilombola* que deverá levar em consideração os aspectos gerais indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, assim como um currículo flexível e aberto que reconheça as particularidades das

comunidades quilombolas e se referenciar nos valores das comunidades. Entretanto, a *Educação Escolar Quilombola* deve superar os limites:

ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território. (BRASIL, 2012, p. 42)

Sob essa ótica, a *Educação Escolar Quilombola* integrará os saberes locais das comunidades em articulação com o saber escolar, sem hierarquização. Assim, “Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola” (BRASIL, 2012, p.42).

O Parecer CNE/ CEB nº 2/2020 que complementa e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a *Educação Escolar Quilombola* na Educação Básica destaca que a:

Educação Escolar Quilombola foi pensada para os povos negros, com elementos de suas identidades, raízes ancestrais, recuperando e valorizando saberes tradicionais e sua implementação é acompanhada por consulta prévia, do poder público às comunidades, suas organizações e lideranças, considerando os aspectos normativos institucionais e burocráticos que sustentam as políticas públicas. (BRASIL, 2020, p. 4)

Dessa forma, a *Educação Escolar Quilombola* deve levar em conta os elementos da identidade, ancestralidade e sabedoria tradicional, valorizando e recuperando a história e cultura. Assim como também, a implementação da *Educação Escola Quilombola* requer a participação e a consulta das comunidades quilombolas, das suas organizações e lideranças.

De acordo com as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006, p. 141) o que se deseja, “(...) é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento. (...) na relação com a sua natureza histórica e cultural consigam portar-se, manter-se e situar dentro da sua comunidade”. Assim, a *Educação Escolar Quilombola* promove uma compreensão profunda e conexão com a realidade vivida.

Conforme discutido nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006, p.147):

O contato com a terra, com o ambiente, com a natureza nas comunidades quilombolas que dispõem de seu espaço próprio, de seu território, sugere uma ideia de que homens, mulheres e ambientes se constituem tanto como diferenciações, como extensões e complementaridades. Este perceber-se evoca uma relação menos estilhaçada com a natureza, com a vida; está relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático-pedagógico que abarca a consequentemente, compromissos, se os sujeitos neles não se encontrarem, também como

complementaridades. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais 2006, p.147).

A *Educação Quilombola* valoriza a conexão da comunidade com a terra, o ambiente natural e a cultura local. Vale dizer que isso, envolve não apenas ensinar o conteúdo formal, mas conhecimentos tradicionais, práticas sustentáveis e respeito pelas tradições ancestrais. Isso significa a ideia de interdisciplinaridade, como um *pressuposto didático-pedagógico*, que possa integrar diferentes áreas do conhecimento, como saberes tradicionais, históricos, ambientais, sociais precisam coexistir e dialogar, enriquecendo a experiência na Educação Escolar.

Nessa concepção, observa-se que Educação Quilombola fortalece a identidade das comunidades, valorizando suas raízes, línguas, tradições e histórias. É importante observar que essa perspectiva menos *estilhaçada*, reflete uma visão holística, na qual esses sujeitos se veem como parte de um todo.

Ainda nessa discussão, segundo as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006, p.147) é um importante entender o *lugar e a oralidade e nos diversos tons de vozes* como componentes pedagógicos. Desse modo, “O pedagógico, enfim, está na nossa capacidade de exigir de nós mesmos uma docência com um olhar mais atento às diversidades étnico-raciais de modo que a diferença e igualdade sejam possíveis (...)”.

Desse modo, é preciso *dar corpo a outros saberes, saberes mais “abertos”, que dêem dinamicidade e consistência aos saberes “fechados”*. Sendo assim, é importante complementar os saberes fechados (aqueles conteúdos mais rígidos, mais específicos) com saberes mais abertos, mais dinâmicos, amplos, flexíveis e adaptáveis (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p.149)

As colocações acima permitem pensar que:

O conhecimento produzido no seio das comunidades negras é um saber que, articula às contribuições dos que estão de “fora”, pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura, enfim, uma perspectiva do etnodesenvolvimento. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p.150)

A *Educação Quilombola* é um processo que ocorre dentro das comunidades negras, que envolve compartilhamento de conhecimento, assim como também saberes entre seus membros. Percebe-se, que esse conhecimento que é produzido internamente, não é isolado, ele se conecta com as contribuições externas, garantido assim, um diálogo enriquecedor. Então, teremos desenvolvimento sustentável, geração de renda e preservação cultural.

Isso significa dizer que é preciso pensar “(...) em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto como grade, hierarquicamente organizado como conteúdos que perpetuam o poder”. Sob essa ótica, pode-se pensar em uma *Educação Escolar Quilombola* que contemple o saber vivido, a *Educação Quilombola* descentraliza o poder do currículo tradicional, rompe com o modelo de currículo hierarquicamente organizado, que muitas vezes perpetuam desigualdade e poder. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p.150).

Pensando nisso, esse entrelaçar da *Educação Quilombola* com o ensino na *EMEF.Dr. Mário Vello Silves* foi um processo rico, grandioso e transformador. Foram feitas duas visitas a Comunidade Quilombola Linharinho, especificamente no Ponto de Memória Santa Bárbara, os estudantes dos 9º I1, 9º I2 e 9º I3 tiveram a oportunidade de vivenciar essa educação em primeira mão, interagindo com Dona Gessi Cassiano, guardiã do Ponto de Memória.

As experiências na Comunidade proporcionaram aos estudantes um contato direto com as tradições, fé, histórias e saberes quilombolas, que posteriormente foram trazidos para a sala de aula. Na *Educação Escolar Quilombola*, os estudantes participaram de atividades pedagógicas, valorizando as narrativas coletadas durante as visitas. Desse modo, esse entrelaçamento entre vivências reais e práticas educacionais fortalece a identidade, promovendo a valorização da diversidade e contribui para uma educação mais significativa e inclusiva.

Eu já ouvir falar muito do jongo, muitos falaram bem, mas muitos também falaram coisas ruins com por exemplo: “ ah, o jongo é coisa do diabo, fazem macumba, feitiço e etc”. Também já tive muita vontade de participar e também acho muito lindo as danças e o modo da cultura deles, porém com um pouco de medo por conta dos boatos ruins, mas quando fui conhecer realmente um pouco sobre a cultura do jongo com Dona Gessi, eu vi, ouvi coisa muito diferente do que já ouvir dos outros. Eu realmente achei uma experiência muito boa e diferente também. (...) Então, sendo bastante sincera eu amei bastante a experiência de ter ido lá e gostei bastante das palavras de Dona Gessi. O que eu mais gostei foi de uma canção que Dona Gessi cantou, achei muito lindo e diferente. Então, amei bastante de ter ido, se tivesse outras oportunidades de ir eu iria. ( Estudante, T.J.P, 14 anos, 9º I<sup>3</sup> ).

A partir da experiência da estudante na Comunidade Quilombola Linharinho podemos destacar um aspecto que é o conhecimento cultural. O valor significativo de vivenciar diretamente uma cultura para formar uma compreensão autêntica. Podemos notar que a estudante começou com uma percepção do jongo por influências por opiniões externas, algumas negativas e outras positivas, que incluem estereótipos e preconceitos. Porém, seu contato direto com Dona Gessi transformou essa percepção.

A experiência direta que a estudante teve com uma jongueira permitiu que ela superasse os boatos e medos infundados, substituindo-os por apreciação e entendimento. Assim, ouvir Dona Gessi,

uma mulher jongueira serviu como um meio poderoso de conexão e expressão cultural, o que é evidenciado pelo impacto emocional que a canção teve sobre ela.

É importante pensar que essa experiência é um lembrete valioso de que as experiências culturais não devem ser filtradas apenas pelas lentes dos outros. Ao invés disso, devem ser exploradas pessoalmente, com uma mente aberta, permitindo que cada indivíduo forme suas próprias opiniões baseadas em interações autênticas.

Desse modo, a experiência da estudante para visitar a comunidade e continuar aprendendo é um testemunho do poder positivo que uma experiência cultural direta pode ter na superação de barreiras e na promoção da compreensão intercultural.

Na visita técnica, os estudantes dos 9º anos I 1 , I 2 e I3 foram divididos em quatro grupos temáticos, cada um representando um pilar fundamental da identidade cultural quilombola. Desse modo, o primeiro grupo, denominado “Territorialidade”, buscou a conexão profunda entre as mulheres quilombolas e sua terra ancestral. Por outro lado, o segundo grupo, chamado “Fé”, mergulhou nas práticas espirituais e na religiosidade que sustentam a comunidade. O grupo “Narrativas”, que se dedicou a desvendar as narrativas e lendas que são transmitidas através das gerações. Por fim, o grupo “Jongo” aprofundou-se no estudo dessa dança envolvente e de sua importância como forma de resistência e afirmação cultural.

A primeira visita técnica à Comunidade Quilombola Linharinho, realizada no dia 12 de abril de 2024, foi um marco significativo na jornada educacional dos estudantes. Foram 34 estudantes, acompanhados por mim, a supervisora, uma mediadora para um estudante com necessidades especiais e o fotógrafo. Chegamos ao Ponto de Memória de Santa Bárbara por volta das 8 horas: 30 minutos. O ar fresco da manhã e o doce sabor das acerolas colhidas pelos estudantes deram boas-vindas a todos (as), enquanto o aroma da defumação preenchia o ambiente, anunciando a riqueza da tradição do Ponto de Memória de Santa Bárbara.

**Figura 2**– Chegada ao Ponto de Memória de Santa Bárbara – Comunidade Quilombola Linharinho



**Fonte:** Arquivo do pesquisador.

Nesse ambiente caloroso, fomos recebidos por Dona Gessi, a guardiã do Ponto de Memória de Santa Bárbara, cujo sorriso cativante e presença acolhedora imediatamente nos fizeram sentir parte da comunidade. Depois de acomodar todos os estudantes, apresentei-os à Dona Gessi, enfatizando a sua importância e a do espaço que ela zela. Assim, ela compartilhou conosco as histórias e a relevância do Ponto de Memória, e também nos apresentou a Almir, Teresinho da Comunidade Quilombola Angelim de Dentro e sua esposa Patrícia que também contribuíram significativamente com o processo.

**Figura 2** – O pesquisador com Dona Gessi Cassiano



**Fonte:** Arquivo do pesquisador

**Figura 3** – Ponto de Memória de Santa Bárbara



**Fonte:** Arquivo do pesquisador

A segunda visita técnica foi no dia **19 de abril de 2024**. Saímos com 36 estudantes e duas professoras especializadas em atendimento a estudantes. Chegamos ao Ponto de Memória Santa Bárbara por volta as 8 horas e 20 minutos, onde fomos recebidos por Dona Gessi Cassiano, a guardiã

do Ponto Memória e também estavam a professora Aissa da Universidade Federal do Espírito Santo, o fotógrafo que estava acompanhando, Léia da Comunidade quilombola São Cristovão, de São Mateus, Natan que é gerente na secretaria de cultura, quilombola da Comunidade de Santana e também jongueiro, Helen da Comunidade quilombola Santana, Teresino e sua esposa Patrícia da Comunidade Angelim de Dentro, Almir e depois chegaram Didito e sua esposa Letícia.

A meu ver, o segundo dia de visita técnica foi o mais emocionante. Fomos calorosamente recebidos por Dona Gessi, que nos acolheu no Ponto de Memória todo perfumado pela defumação. Comecei explicando nosso objetivo para aquele dia, destacando a importância de cada um presente naquele dia e a continuação das nossas atividades que havíamos iniciado em 12 de abril.

Passei a palavra para Dona Gessi que expressou sua alegria em nos receber e a importância daquele encontro. Em seguida, convidou cada um dos convidados para se apresentar, falar um pouco da comunidade. Após as introduções, Dona Gessi nos guiou para fora, onde vivenciamos o ponto alto do dia, a apresentação da árvore Baobá, que emoção! Foi feito um grande círculo em volta da árvore, Dona Gessi compartilhou histórias, memórias, que momento profundo de grande emoção! Em seguida começamos a falar sobre o jongo.

Fizemos uma pausa para o lanche. Dentro do Ponto de Memória os estudantes deram continuidade às perguntas sobre as dificuldades enfrentadas pela comunidade, de acesso a saúde, educação. Encerramos a nossa visita com Dona Gessi entoando o canto para caboclo protetor das matas. Deixamos o Ponto de Memória por volta de 10 horas e 45 minutos, levando conosco memórias inesquecíveis dessa experiência enriquecedora.

Após as duas visitas técnicas na Comunidade Quilombola Linharinho, em sala de aula refletimos sobre experiência vivida naquele espaço, discutimos o que mais impressionou o que chamou atenção, as memórias que ficarão guardadas. Desse modo cada estudante procurou falar um pouco da experiência dentro da comunidade.

Antes de eu conhecer o ponto de memória, eu achava que era um lugar com pessoas que batiam tambor para poder fazer macumba, mas quando eu fui lá no dia 19 eu vi que não era isso. No ponto de memória para eles é um lugar sagrado e muito importante para eles, o jongo para eles é uma manifestação cultural, eles dançam, batem o tambor para poderem dançar, até as crianças participam na verdade todo mundo participa não importa a idade. Eu achei o lugar legal, lá tem uns quadros que representa a religião deles, lá também tem umas santas que representam a religião deles, mas na verdade eles têm várias religiões, eles se divertem bastante dançando jongo, quem dança é as mulheres e quem bate os tambores é os homens, as mulheres podem bater tambor, os homens batem porque eles têm mais força, e eu gostei bastante de conhecer o ponto de memória. ( I.B.O.M, 14 anos – 9º I<sup>1</sup>).

Percebe-se que a experiência da estudante na comunidade revelou uma realidade cultural rica e diversificada. Antes, ela tinha uma percepção equivocada do ponto de memória, associando-o a

práticas espirituais negativas. Porém, ao fazer a visita, descobriu que é um espaço sagrado e de grande importância cultural. Outra estudante diz:

Antes de ter a experiência, já esperava ser uma chuva de conhecimento, e como o esperado realmente foi. Amei cada parte da pesquisa e Dona Gessi, achei muito interessante sua trajetória e a trajetória dos seus antepassados, irei levar isso para vida. Só me decepcionou foi que muitas pessoas não sabem da existência do quilombo ou olham com intolerância religiosa o que é uma coisa ridícula. (M.E.M.C, 14 anos , 9º Iº )

A estudante reflete uma experiência uma apreciação profunda pelo conhecimento adquirido, assim como também pela história de Dona Gessi e seus antepassados, destacando a importância de preservar e valorizar tais narrativas. Portanto, a estudante mostra-se uma preocupação legítima com a falta de conhecimento e a intolerância religiosa que ainda permeiam a percepção de muitos sobre comunidades quilombolas.

Bom, a experiência de está no local é única, sinceramente eu não esperava que trouxesse uma paz tão grande no coração. Gostei muito dos ensinamentos que dona Gessi transmitiu para a gente e espero voltar lá mais vezes. ( K.S.B, 14 anos, 9º Iº )

A fala da estudante K.S.B, de 14 anos traz uma reflexão positiva e emocionalmente significativa no Ponto de Memória, onde Dona Gessi é guardiã. A unicidade da experiência e o impacto inesperado que teve em seu estado emocional, trazendo-lhe paz. O Ponto de Memória de Santa Bárbara é um ambiente acolhedor e tranquilizador, capaz de provocar sentimentos de serenidade a quem visita. É importante destacar o apreço da estudante pelos ensinamentos de Dona Gessi, indicando que a interação foi não apenas emocional, mas também educativa.

Achei a minha experiência no Ponto de Memória muito diferenciada, nunca tinha visitado um lugar assim antes e achei incrível, em um único lugar ter pessoas contando diversas experiências sobre suas vidas. Lá é um lugar bem colorido com um altar variedades de cores, dessa forma transmitindo um sentimento de pura paz. Ao redor do local é percebido a forte presença de plantas, deixando o local ainda mais bonito. É nítido o quanto Dona Gessi ama o Ponto de Memória e o quanto esse lugar é importante pra ela. (E.A.F, 14 anos, 9º Iº )

De acordo com a estudante o Ponto de Memória é único e incrível, ela destaca a importância do espaço que promova a interação, a oralidade e a transmissão de conhecimento, elementos fundamentais na preservação da cultura quilombola. Desse modo, o espaço cumpriu o papel de educar, preservar e celebrar a cultura local.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrelaçamento dessas vivências quilombolas com a Educação Escolar foi um processo valioso, embora não isento de desafios. Os estudantes chegaram eufóricos, repletos de ideias, cada grupo compartilhando sua visão sobre temas específicos, já que foram divididos em grupos com diferentes temáticas. Ouvir esses estudantes e constatar que realmente aprenderam é extremamente gratificante. Partindo para as in-conclusões, é fundamental reconhecer como essas mulheres negras quilombolas da Comunidade quilombola de Linharinho carregam em seus corpos as marcas da ancestralidade, símbolos de resistência e fé. Além disso, exploramos como essas memórias orais podem ser incorporadas aos espaços escolares, enriquecendo o currículo e o trabalho dos professores e professoras. Essas práticas educativas, extraídas das memórias orais dessas mulheres, têm muito a nos ensinar. É impossível passar por esse processo sem absorver a riqueza dessas fontes. A escola tem muito a ganhar com essa abordagem. Não se trata de eliminar os conteúdos formais, mas sim de ampliar o conhecimento, trazendo vivências e saberes para dentro da sala de aula. Essa conexão com a realidade dos estudantes é valiosa e enriquece o processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A Educação na comunidade de Monte Alegre – ES em suas práticas de construção da cultura popular negra**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2007
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Curitiba: Appris, 2018.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **Sobre Políticas do Corpo Negro Feminino e Territorialidades Jongueiras no Enfrentamento ao Racismo**. Revista Farol, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/farol/issue/view/1351> - acesso em 15 de julh. 2024.
- ARAUJO, Noelia da Silva Miranda, ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino, REGINALDO, Sidineide Vidigal, CASSIANO, Genilda. **Modos de Ser e Sentir: Entrelaçando Narrativas das Crianças e Professoras Quilombola**. Pró-Educação – UNIVÁS, 2020.
- BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora. Identidades e mediações culturais**. Organizações Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Quilombos: território, memória e reexistência**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022.
- SCHIFFLER, Michele Freire, NASCIMENTO, Jorge Luiz do. **Cantares Ticumbis: resistência e memória na literatura oral de comunidades quilombolas**. I Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades -Universidade Federal de Espírito Santo, 26 a 29 de junho de 2012.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**, 2º Ed. – Novo Hamburgo:Feevale, 2013. **PARECER CNE/CEB Nº 2/2020**, aprovado em 10 de dezembro de 2020, complementa e atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**.
- SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. UBU Editora. São Paulo. 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos- Modos e Significações**. Editora AYÔ, Brasília, 2023.
- SALVATICI, Silvia. **Memórias de Gêneros: Reflexões sobre a história oral de mulheres**. História Oral. Volume 8, 2005. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/114/109> Acesso em 17 de abril de 2024.

THOMPSON, Paul. **História Oral e Contemporaneidade**. Revista História, História Oral, 5, 2002.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Zahar. 1º edição. Rio de Janeiro, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

## E-book interativo como ferramenta para o ensino de doença tromboembólica venosa

### *Interactive e-book as a tool for teaching venous thromboembolic disease*

<sup>1</sup> Luis Fernando Queiroz de Lima  

<sup>2</sup> Carlos Alberto Sanches Pereira 

<sup>3</sup> Renato Silva Teixeira 

#### RESUMO

A doença tromboembólica venosa (DTEV) é comum globalmente e é uma das principais causas de morte cardiovascular. Devido às suas variadas apresentações e desfechos, muitas vezes fatais, é fundamental que os médicos dominem o conhecimento sobre DTEV para um diagnóstico e tratamento precisos. A pandemia de COVID-19, iniciada em dezembro de 2019, resultou em um aumento significativo dos casos de DTEV, contribuindo para muitos desfechos fatais. O objetivo deste trabalho foi desenvolver um produto educacional baseado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, revisitada por Marco Antônio Moreira, após uma extensa revisão de literatura sobre o tema DTEV. O resultado final da pesquisa foi a elaboração de um produto na forma de um e-book interativo para o aprendizado do manejo da doença. O e-book desenvolvido será hospedado na plataforma Visme® e acessado pelo link [www.dtev.com.br](http://www.dtev.com.br). No texto, alguns termos estão sinalizados para que, ao clicar, os alunos possam acessar informações adicionais, como vídeos, figuras, fotos, mapas conceituais e artigos científicos. O produto foi validado por especialistas em cirurgia vascular com experiência na formação de médicos e aplicado a alunos de medicina do último ano. Esses alunos responderam a um questionário com perguntas objetivas sobre a doença em dois momentos, antes e depois de lerem o e-book. A análise estatística dos dados coletados antes e após a leitura demonstrou a melhora do desempenho dos alunos nos testes com significância estatística. Os resultados objetivos corroboram o valor do uso da aprendizagem significativa sobre o tema DTEV.

**Palavras-chave:** Doença tromboembólica venosa; Trombose venosa; Embolia pulmonar; Ensino médico; e-book.

#### ABSTRACT

*Venous thromboembolic disease (VTE) is globally common and is one of the leading causes of cardiovascular death. Due to its varied presentations and often fatal outcomes, it is crucial for physicians to master knowledge on VTE for accurate diagnosis and treatment. The COVID-19 pandemic, which began in December 2019, led to a significant increase in VTE cases, contributing to many fatal outcomes. The objective of this work was to develop an educational product based on David Ausubel's theory of meaningful learning, revisited by Marco Antônio Moreira, after an extensive literature review on the topic of VTE. The final result of the research was the creation of an interactive e-book for learning how to manage the disease. The developed e-book will be hosted on the Visme® platform and accessed via the link [www.dtev.com.br](http://www.dtev.com.br). Some terms are highlighted in the text so that, when clicked, students can access additional information such as videos, figures, photos, concept maps, and scientific articles. The product was validated by experts in vascular surgery experienced in medical training and applied to final-year medical students. These students answered a questionnaire with objective questions on the disease before and after reading the e-book. Statistical analysis of the data collected before and after the reading demonstrated a statistically significant improvement in student performance on the tests. The objective results corroborate the value of meaningful learning on the topic of VTE.*

**Keywords:** Venous thromboembolic disease; Venous thrombosis; Pulmonary embolism; Medical education; e-book.

1 Mestre em MECsMA - UniFOA. Médico, Cirurgião Vascular

2 Graduado em Ciências Biológicas, Especialista em Bioquímica, Especialista em Hematologia, Especialista em Análises Clínicas Veterinárias Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela UFRRJ na área de concentração em Microbiologia Aplicada; Doutor em Biotecnologia Industrial EEL-USP na área de concentração em Microbiologia Aplicada.

3 Graduação em Biologia pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase, especialização *latu-senso* em Análises Clínicas pelo Centro Universitário de Barra Mansa, mestrado e doutorado em ciências pela Escola de Engenharia de Lorena/USP, onde avaliou o efeito antiparasitário e imunomodulador de microrganismos probióticos.

## 1 INTRODUÇÃO

O termo doença tromboembólica venosa (DTEV) é utilizado para abranger a doença trombótica que acomete as veias e suas complicações, sendo a mais temida delas o tromboembolismo pulmonar, principal causa de mortes preveníveis em ambiente hospitalar e a terceira causa de mortes de origem cardiovasculares no mundo, ficando atrás, apenas, do infarto agudo do miocárdio e do acidente vascular cerebral (FERNANDES et al., 2016).

A pandemia da COVID-19 trouxe, entre suas complicações potencialmente fatais, o aumento dos casos de DTEV e provocou muitos questionamentos sobre o tema (ARYAL et al., 2020). Durante aquele período a discussão sobre o impacto da DTEV veio à tona com bastante força, impulsionada pelo fato de a complicação tromboembólica ter se tornado incidente em um número considerável de pacientes infectados pelo vírus SARS-CoV-2, principalmente nos casos de quadros mais graves (KLOK et al., 2020).

Diversos estudos sobre a DTEV foram publicados a partir da pandemia, e a necessidade de se dominar o conhecimento no combate dessa doença tornou-se necessário para prevenção e enfrentamento da mesma (REIS; LIMA, 2020). Portanto, preparar os estudantes de medicina com conhecimentos atualizados sobre a DTEV é o objetivo deste trabalho e do produto criado a partir dele.

Alguns trabalhos demonstram que a falta de domínio do conhecimento, por parte do médico, sobre doenças comuns e de alta incidência, pode prejudicar o resultado final na condução dos casos (BALZAN; WANDERCIL, 2019; GARCIA et al., 2005; PITTA et al., 2007; PEREIRA et al., 2008). Esses dados reforçam a necessidade de uma formação mais completa e integral, que vá ao encontro das Diretrizes Nacionais do Curso de Medicina (DCNs) estabelecidas de acordo com o Ministério da Educação pelo Governo Federal. Em concordância com as DCNs, há a necessidade de se capacitar os alunos para atuar em diferentes níveis de atenção à saúde, dando ênfase à questão social que envolve o processo saúde-doença e o apoio à integralidade e à dignidade na assistência do paciente (BRASIL, 2014). Além disso, cada instituição fica diretamente responsável pelo desenvolvimento e adequação de currículos para que se enquadrem nessas diretrizes (BRASIL, 2001).

Como a DTEV é um problema de saúde pública de considerável incidência e caráter totalmente previsível, torna-se obrigatório o conhecimento do médico sobre o tema, pois a falta de domínio sobre a condução diagnóstica e terapêutica pode ter um impacto extremamente negativo na evolução dos casos, com aumento considerável do número de mortes (CHINDANO; MARQUES, 2021).

Durante a pandemia, a DTEV ganhou ainda mais notoriedade, e os profissionais de saúde fizeram bastante uso das tecnologias digitais como ferramenta no processo da atualização sobre a doença, deixando claro que o domínio do assunto por parte dos médicos é extremamente importante e que as ferramentas digitais são essenciais como forma de se oferecer acesso ao tema (PERET, 2017).

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no processo educacional já uma realidade há anos e, mesmo sendo alvo de algumas críticas, elas contribuem para a produção e a propagação de conhecimento, muitas vezes de forma colaborativa, ultrapassando e superando os tradicionais espaços pedagógicos (ARRELIAS; BERNARDO; OLIVEIRA, 2022).

A chance de o aluno interagir com conteúdo médico utilizando ferramentas tecnológicas possibilita a ampliação e a aplicação de novas ideias no processo ensino e aprendizagem, exigindo do professor adaptações diante dessa nova realidade. Cabe ao mesmo a criação de novos instrumentos pedagógicos para auxiliar na reelaboração do conhecimento existente (SOUSA; MIOTA; CARVALHO, 2011).

A utilização dos “livros eletrônicos”, conhecidos como e-books, permite o acesso ao conhecimento à distância através de qualquer dispositivo móvel conectado à internet, trazendo várias vantagens sobre o “livro físi-

co”. Essas ferramentas permitem uma grande interatividade do usuário com o conteúdo exposto, aumentando as chances de uma aprendizagem significativa (CASSARO; LANA; REZENDE, 2015; SILVA; GHIDINI, 2020).

Ao nos depararmos com a importância dessa doença e a necessidade do médico em dominar o assunto, surgiu justamente a ideia da elaboração de um e-book interativo que auxilie no aprendizado da DTEV, baseado na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel e Moreira, na qual o aprendizado se dá pela ancoragem de novos conhecimentos a conhecimentos já adquiridos previamente (AGRA et al., 2019; NUNES; COSTA, 2019; MARIN; VINHOLI, 2021).

Com essa ferramenta poderemos ofertar novos conhecimentos organizados e atualizados ao aluno de medicina no final de sua formação, que somados aos conhecimentos prévios adquiridos na faculdade, agregarão ao aprendizado, contribuindo com o desenvolvimento do raciocínio clínico diante do paciente com suspeita dessa doença.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Delineamento da Pesquisa**

O presente estudo buscou compreender e ajudar a sanar lacunas no ensino da DTEV durante a formação médica e suas implicações nas tomadas de decisão relacionadas, principalmente, com o diagnóstico, prevenção e tratamento.

O trabalho tem como base as premissas da aprendizagem significativa de David Ausubel, posteriormente revistas por Marco Antônio Moreira. Possui natureza quali quantitativa e a sua proposta final foi a elaboração de um e-book interativo, que será utilizado como ferramenta para o ensino da DTEV. Para tal, utilizamos o método hipotético-dedutivo em que, usando um problema como ponto de partida, chegamos à construção de um modelo teórico baseado em hipóteses e seleção dos fatores pertinentes à pesquisa. A partir desse ponto, baseado em suportes racionais e empíricos, as hipóteses são testadas possibilitando que se chegue a conclusões (LAKATOS; MARCONI, 2021).

Fizeram parte da pesquisa, como público-alvo, os estudantes do curso de medicina do 11º período de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado do Rio de Janeiro (objeto do estudo) e cirurgiões vasculares com experiência no ensino e formação médica (juizes avaliadores do produto educacional). Alunos e professores receberam e aceitaram assinar o termo de consentimento livre e esclarecido tornando-se aptos a participar do estudo.

A direção da instituição onde o trabalho foi realizado concordou com a realização da pesquisa com seus alunos diante da assinatura do termo de anuência e o mesmo seguiu de maneira rigorosa todos os procedimentos éticos exigidos, sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa sob número de protocolo: CAAE 56197621.7.0000.5237.

### **2.2 Produção do e-book interativo**

O e-book interativo foi estruturado em capítulos sobre a DTEV desde o diagnóstico até o tratamento, passando por assuntos também pertinentes como profilaxia, fatores de risco e epidemiologia. O corpo do texto contém vários termos essenciais à compreensão da doença, que estarão marcados e sublinhados, na forma de hiperlinks que, ao serem clicados, direcionam às páginas “secundárias”, que por sua vez contém vários elementos como mapas conceituais, vídeos, textos, definições, ilustrações e fotos, facilitando o aprendizado dinâmico e organizado.

O texto do e-book foi elaborado após uma revisão bibliográfica realizada a partir de artigos selecionados, das últimas décadas, com foco maior em artigos sobre a doença a partir de 2020. Como fonte de coleta de informações utilizamos as seguintes bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), PubMed, LILACS, World Health Organization, Cochrane, Periódicos CAPES e BVS.

O produto foi dividido em sete capítulos: introdução, fisiopatologia e fatores de risco, epidemiologia, diagnóstico, tratamento, prevenção e considerações finais, permitindo uma leitura organizada. Em cada capítulo o usuário terá acesso aos conteúdos em diversos formatos, dispostos em sequência de maneira hierarquizada, mas ao mesmo tempo com a relação mantida entre eles. O intuito é estabelecer uma conexão que auxiliará na formação do raciocínio clínico pelo futuro médico.

Na produção do e-book foi desenvolvida uma identidade visual própria, com um layout de livro físico, contendo capa e elementos pré-textuais, por exemplo. O intuito é despertar a familiaridade por parte do leitor com as ferramentas de ensino que já está acostumado a utilizar, possibilitando uma leitura fácil e dinâmica (figura 1 e 2).

Figura 1 – Layout do e-book: capa e página do sumário.



Fonte: os autores (2024).

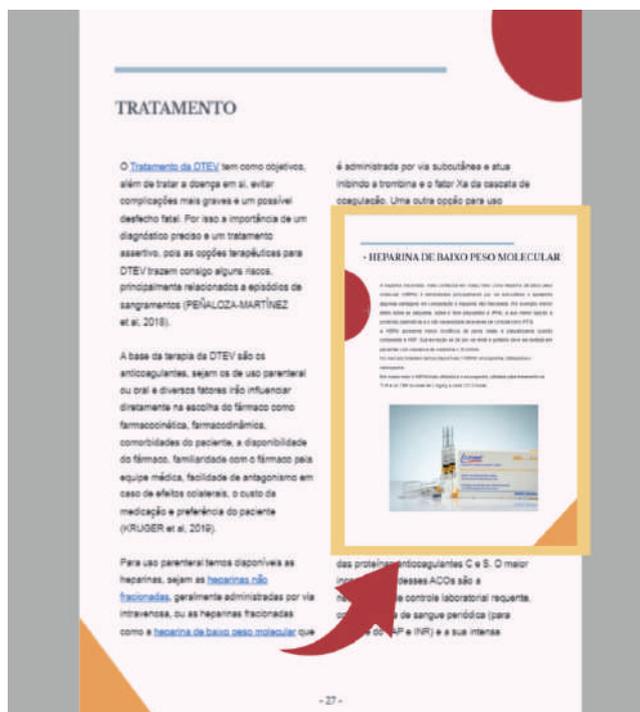
Figura 2 – Capítulo sobre medicação e suas referências bibliográficas que ao serem acessadas permitem acesso ao arquivo em PDF.



Fonte: os autores. (2024).

Um exemplo da utilização dos hiperlinks: no capítulo sobre tratamento. ao clicar sobre o nome de qualquer uma das medicações utilizadas na terapia da DTEV, uma nova janela se abrirá contendo informações técnicas sobre a droga, como indicações, mecanismo de ação, posologia, vias de administração, efeitos colaterais, entre outros. Também estarão disponíveis nessas janelas fotos dos produtos em questão para que o usuário possa criar uma memória visual no reconhecimento dos mesmos (figura 3).

Figura 3 – Página com link que acessa informações sobre a heparina de baixo peso molecular



Fonte: os autores (2024).

Além dos links grifados no corpo do texto, que permitem acesso a outros materiais em anexo contendo informações sobre a DTEV, o usuário também terá a possibilidade de acessar todo material utilizado para confecção do texto, contido nas referências bibliográficas. Para isso, bastará clicar sobre cada referência e as publicações científicas se mostrarão disponíveis na forma de arquivo em formato PDF em novas janelas. Entre esses materiais disponíveis encontram-se artigos de revisão, artigos originais, relatos de casos, revisões sistemáticas, metanálises, consensos, bulas oficiais e editoriais.

O produto foi desenvolvido através da ferramenta VISME® que, além de tornar o produto bastante apresentável, agradável e atraente do ponto de vista visual, tem a vantagem de mantê-lo disponível na rede mundial de computadores, podendo ser acessado em qualquer local que tiver conexão com a internet.

O usuário poderá acessar o e-book por meio de um endereço disponível na rede mundial dos computadores: [www.dtev.com.br](http://www.dtev.com.br). Ao clicar no link, o usuário será direcionado para a ferramenta VISME®, onde terá acesso ao material didático que poderá ser explorado de uma maneira totalmente individualizada, já que o próprio aluno, ao ler o texto, poderá explorar o conteúdo a sua maneira, escolhendo quando e em quais links irá clicar para acessar o assunto que for de seu interesse. Dessa maneira o usuário poderá utilizar a interatividade ao seu favor da maneira que desejar ou julgar melhor.

## 2.2 Validação do produto educacional (PE)

O produto educacional foi avaliado por 11 juizes, todos especialistas em cirurgia vascular e com experiência em ensino e formação de médicos. Foram aplicados 2 questionários abrigados na plataforma virtual *Google Forms*®, enviados juntamente com o produto educacional para apreciação. O primeiro questionário continha perguntas sobre o perfil pessoal e profissional dos avaliadores e o segundo, perguntas relativas ao produto educacional apresentado.

No questionário referente à avaliação do produto, foi utilizada a escala de Likert, onde 1 representa insuficiente, 2 = razoável, 3 = bom, 4 = muito bom e 5 = excelente. O método criado por Likert ainda na década de 1930 foi escolhido por continuar sendo bastante atual e muito utilizado para medir atitudes, percepções e opiniões através de uma graduação de intensidade entre 1 ao 5. Esse método, além de prático e dinâmico, permite captar a visão do avaliador sobre o objeto avaliado (LUCIAN, 2016).

### **2.3 Aplicação e avaliação do produto educacional**

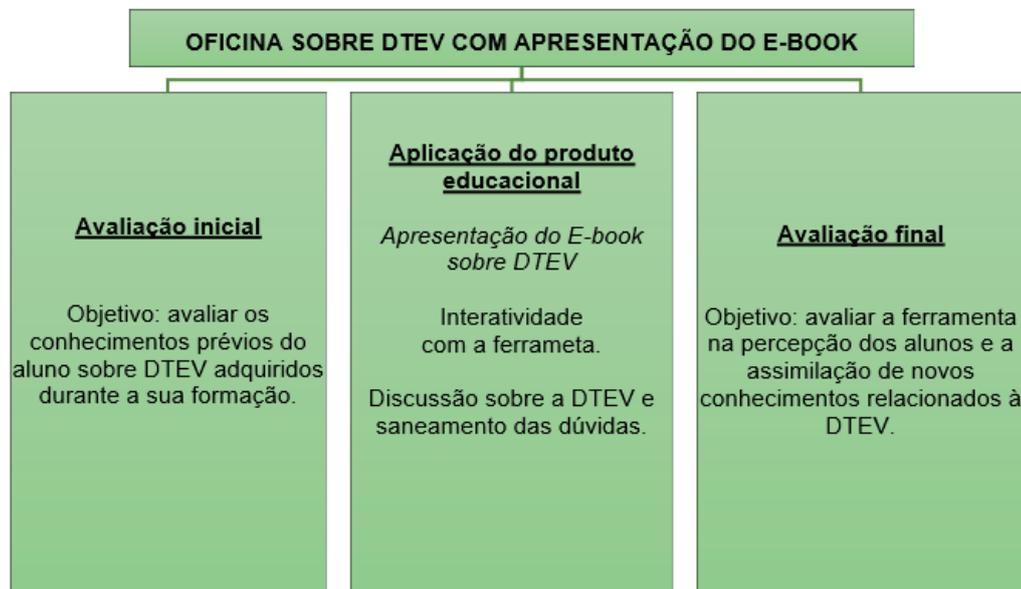
Imediatamente antes da aplicação do produto, os alunos do 11º período do curso de medicina foram submetidos a um questionário (teste) com 20 perguntas fechadas, de múltipla escolha, com 5 (cinco) opções de respostas, abrangendo os diversos tópicos relacionados ao tema doença tromboembólica venosa. O questionário foi disponibilizado por meio de um link com endereço eletrônico, estando abrigado na plataforma virtual *Google Forms*®. O tempo de duração do teste foi de 30 minutos e 22 alunos aceitaram participar da pesquisa.

Após a aplicação do questionário, os alunos participaram de workshop sobre a utilização do e-book, onde puderam sanar dúvidas e testar o produto educacional, que ficou disponibilizado on line para apreciação e estudo (figura 4).

Uma semana após, os alunos foram submetidos ao mesmo teste para nova avaliação de assimilação do conhecimento e da aprendizagem significativa.

Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística para avaliação da aplicabilidade e utilização do produto por parte dos docentes e do impacto na aprendizagem significativa dos alunos. Para análise estatística dos dados gerais foi utilizado o teste t de Student que comparou o desempenho do número de acertos dos alunos nos questionários pré e pós leitura do e-book (OLIVEIRA, 2008). Esse teste é indicado para avaliação de um grupo inteiro em que as amostras são pequenas e possuem variâncias diferentes. Já para a análise comparativa do número de acertos em cada uma das 20 (vinte) questões nos testes antes e após a apreciação do e-book, foi utilizado o teste de McNemar, que permite avaliar comparativamente duas variáveis dicotômicas que guardam relação entre si (PEMBURY SMITH; RUXTON, 2020).

Figura 4 – Organização da oficina para a apresentação do e-book



Fonte: os autores (2024).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Avaliação dos Juízes

Quanto ao perfil pessoal dos juízes avaliadores, 7 deles (63,6 %) encontram-se na faixa etária entre 41 e 50 anos e 4 (27,3%) entre os 31 e 40 anos, com uma predominância do sexo feminino, com 7 avaliadoras sendo mulheres (63,6%).

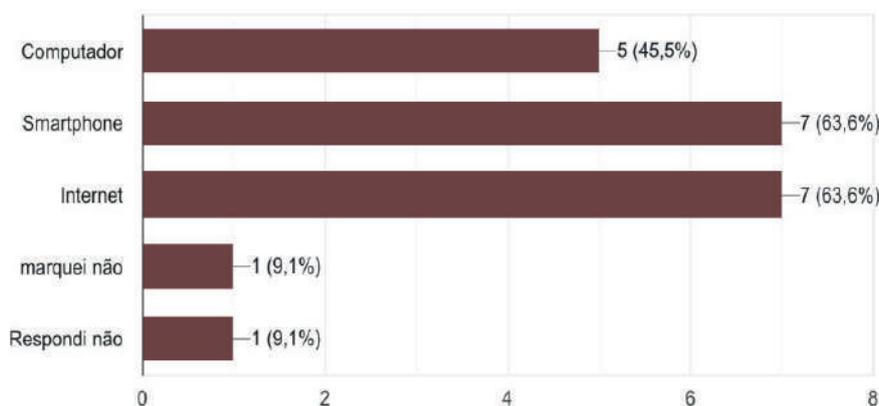
Todos os avaliadores possuem formação em cirurgia vascular, sendo que apenas 2 (18,2%) possuem mestrado e nenhum deles doutorado. Dos 11 juízes, 6 (54,6%) tem ou tiveram mais de 5 anos de experiência na formação de médicos, 4 (36,4%) tem entre 10 e 20 anos e apenas 1 (9,1%) mais de 20 anos.

Com relação ao tipo de rede de ensino onde os avaliadores trabalham, observamos que 4 (36,4%) são exclusivamente dedicados ao ensino privado. Já 6 deles (54,6%) se dedicam ao ensino em instituições públicas, seja no âmbito estadual, federal ou municipal. Apenas 1 (9,1%) está ligado às instituições públicas e privadas.

Quando avaliamos a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) com os docentes, notamos uma falta de familiaridade com essa questão, já que 7 (63,6%) não inserem essas ferramentas em sua prática de ensino. Porém, ao mesmo tempo, notamos um interesse e disponibilidade em aprender sobre o assunto. Vários fatores podem estar relacionados com essa dificuldade de inserção, sendo uma delas a falta de investimentos voltados à aplicação das (TDICs), já que 4 (36,4%) dos docentes referem a falta de investimento para isso por parte de suas instituições.

Entre os recursos utilizados na aplicação dos TDICs, a maioria dos docentes (63,6%) faz uso do smartphone associado à internet para o ensino (gráfico 1), sendo o computador ainda muito utilizado, citado por 5 (45,5%) dos juízes entrevistados.

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos mais utilizados pelos docentes avaliados



Fonte: os autores (2024).

Ao avaliarem o e-book interativo por meio do método de Likert, os juízes foram indagados sobre os seguintes quesitos: aderência do produto educacional às DNCs de 2014, facilidade de acesso, aplicabilidade como ferramenta de ensino, contextualização no ensino, representação do tema pelo produto, impacto potencial no ensino, impacto potencial na sociedade, abrangência territorial, inovação e complexidade.

Quanto a aderência do produto às DCNs de 2014, aplicabilidade no ensino médico, a contextualização do tema frente ao modelo de ensino proposto e a representação do tema abordado, todos os 11 juízes (100%) avaliaram o e-book como excelente, ou seja, com 5 pontos na escala de Likert.

Ao avaliarem a facilidade de acesso ao e-book, 81,8% dos juízes classificaram, de acordo com a escala de Likert, a acessibilidade como 5 (excelente) e 18,2% como 4 (muito boa, o que demonstra que o aluno poderá acessar o produto sem dificuldades, bastando, por exemplo, estar de posse de seu smartphone com acesso à internet.

Na avaliação do impacto potencial do produto educacional no ensino, levou-se em conta a intensidade da contribuição que o mesmo pode trazer na aquisição de novos e significativos conhecimentos ao processo de aprendizagem. Dos 11 (onze) avaliadores, 8 (oito) avaliaram esse impacto como excelente (72,7%) com nota cinco e 3 (três) com nota quatro, como muito bom (27,3%).

O quesito impacto social do produto busca avaliar como serão suas consequências para a sociedade e a maioria dos avaliadores (81,8%) classificou esse impacto como 5 (excelente), enquanto 18,2% avaliaram como 4, ou seja, muito bom. Quando o médico em formação passa a dominar o conhecimento abrangente sobre uma doença, os impactos dela sobre toda uma população podem ser diminuídos significativamente, principalmente em se tratando de uma doença evitável e de tratamento acessível.

A abrangência territorial também foi avaliada e ela aborda o alcance do produto de ensino em âmbito nacional e até internacional, conforme o questionário aplicado, sendo 1 sem abrangência, 2 = abrangência local, 3 = regional, 4 = nacional e 5 = internacional. Entre os avaliadores 72,7% atribuíram uma escala de 5 (excelente), correspondendo a abrangência de alcance internacional, enquanto 27,3% atribuíram 4 na escala, que corresponde a um alcance em todo território nacional.

No aspecto inovação, que busca saber se os recursos utilizados na elaboração foram dinâmicos e originais, temos 1, que seria sem teor inovador, 2 = baixo teor inovador, 3 = médio, 4 = alto e 5 = totalmente inovador. O

produto foi avaliado como 5 (excelente) por 63,6% dos juízes, correspondendo a totalmente inovador. Já 36,4% avaliaram o e-book com a escala 4 (muito bom), que representa um alto teor inovador.

A complexidade do manuseio do produto educacional foi abordada diante dos avaliadores e está relacionada a estrutura, organização e formato compatível com uma utilização satisfatória. A escala de Likert nesse quesito corresponderia a 1 como totalmente complexo, 2 como alta complexidade, 3 = média complexidade, 4 = baixa complexidade e 5 = sem complexidade. Nesse aspecto, o e-book foi avaliado como 5 na escala, sendo totalmente sem complexidade pela maioria dos juízes (54,5%), enquanto 45,5% avaliaram como 4, ou seja, de baixa complexidade. A baixa complexidade estrutural e organizacional do produto o torna mais atrativo, aumentando a adesão pelo fácil manuseio.

Por fim, todos os juízes que avaliaram o produto educacional (100%) afirmaram que não só utilizariam o e-book na sua prática docente, como também indicariam a sua utilização para outros colegas.

No meio científico e acadêmico, a avaliação por pares (ou juízes ou árbitros) é uma ferramenta cada vez mais utilizada na apreciação de produções da área em questão, justamente porque é realizada por especialistas da área de conhecimento na qual aquela produção encontra-se inserida. Destaca-se que esse tipo de avaliação, além de uma análise técnica mais profunda, traz retornos geralmente transparentes e consistentes sobre a avaliação do produto elaborado (COSTA, 2017).

Mesmo como algumas críticas pela comunidade científica, a avaliação por pares ainda tem demonstrado uma grande importância em sua aplicação prática, justamente pela facilidade de realização ser bastante fidedigna, desde que haja uma escolha criteriosa dos juízes, baseada principalmente em suas capacidades técnicas relacionadas àquela determinada área de estudo, devendo sempre ser feita com isenção e, de preferência, gerando contribuições para a melhoria do produto final (STUMPF, 2008).

Como um dos objetivos do produto educacional é justamente atender as DCNs do curso de medicina, ter o feedback positivo dos 11 juízes nesse quesito reforça a adequação do mesmo em relação às normas estabelecidas pelas diretrizes, que pregam a corresponsabilidade do aluno em seu processo de aprendizagem, indo de encontro à proposta do produto educacional, que possibilita ao aluno acessar e usar o e-book e cada hiperlink da maneira que julgar melhor (BRASIL, 2014).

Outra contribuição da avaliação pelos juízes é a comprovação da importância dos docentes na elaboração de produtos voltados para aprendizagem de forma que os mesmos estimulem o aluno a ser parte ativa de seu próprio processo de aquisição de conhecimento. Aqui cabe acrescentar que o produto atende a essa exigência, por se tratar de um material que possibilita a interação com o produto e o acesso remoto à sala de aula (DOS SANTOS, 2013).

A escolha dos avaliadores foi feita criteriosamente, buscando profissionais com atuação tanto no ensino e formação de médicos, quanto na prática médica assistencialista, onde aplicam seu conhecimento técnico na promoção de saúde da população. Assim, o perfil dos avaliadores atende o objetivo do produto educacional, que é o auxílio na aprendizagem significativa do médico, voltada para aplicação dos conhecimentos adquiridos em prol do bem social (MENDES; MARZIALE, 2001).

Após o processo de avaliação pelos juízes, o produto educacional demonstrou preencher vários quesitos, relacionados à aderência às DCNs do curso de medicina, à contribuição para a formação do raciocínio clínico do aluno e à adequação à teoria da aprendizagem significativa de Ausbel, visto que pode possibilitar a agregação de novos conhecimentos, atualizados, adquiridos pelo aluno durante os anos de sua formação teórica.

### 3.2 Aplicação do Produto Educacional

Entre os 22 alunos participantes, 14 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino, representando 63,6% e 36,4%, respectivamente. Quanto a faixa etária, a maioria (19 alunos) tinha idade entre 21 e 30 anos, enquanto 2 encontravam-se na faixa etária entre 31 e 40 e apenas 1 (um) com mais de 51 anos, sendo 86,3%, 9,1% e 4,6%, respectivamente.

Primeiramente, foram analisados dados gerais das respostas ao questionário pré e pós-aplicação do produto educacional. Utilizou-se o teste t de Student para amostras emparelhadas e o teste de normalidade Shapiro-Wilk W, que confirmaram uma diferença significativa com a melhora dos resultados (OLIVEIRA, 2008). Após a leitura do e-book, os alunos aumentaram a média de desempenho de 9,27 para 14,68 (tabela 1).

Tabela 1 - Análise do desempenho dos alunos pré e pós leitura do e-book interativo

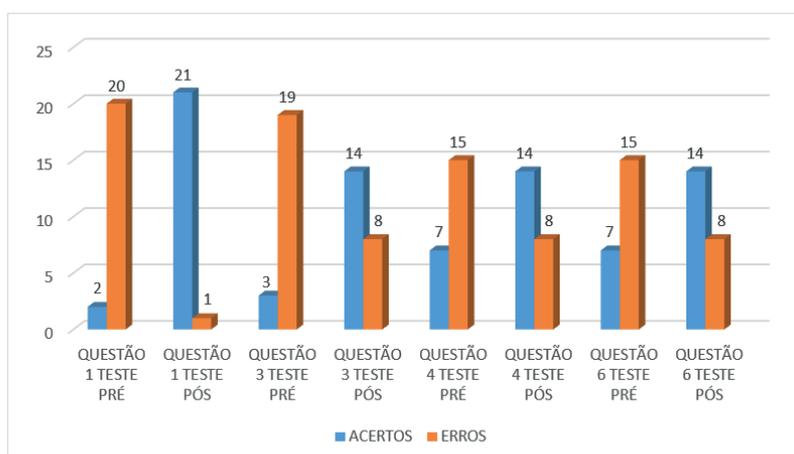
Avaliações	N	Média	Desvio-padrão	Teste de Normalidade (Shapiro Wilk)	Teste de t de Student para amostras emparelhadas
Notas Pré	22	9,27	2,9	W = 0,931	t = -5,51
Notas Pós	22	14,68	3,31	p = 0,128	p < 0,01

Fonte: os autores (2024).

Na análise individual de cada uma das 20 questões foi utilizado o teste de McNemar, que é considerado ideal para analisar dados pré e pós quando temos amostras pequenas (PEMBURY SMITH; RUXTON, 2020) e que demonstrou significância estatística ( $p < 0,05$ ) no aumento dos acertos por parte alunos após a leitura do e-book interativo, especificamente em 8 (oito) questões.

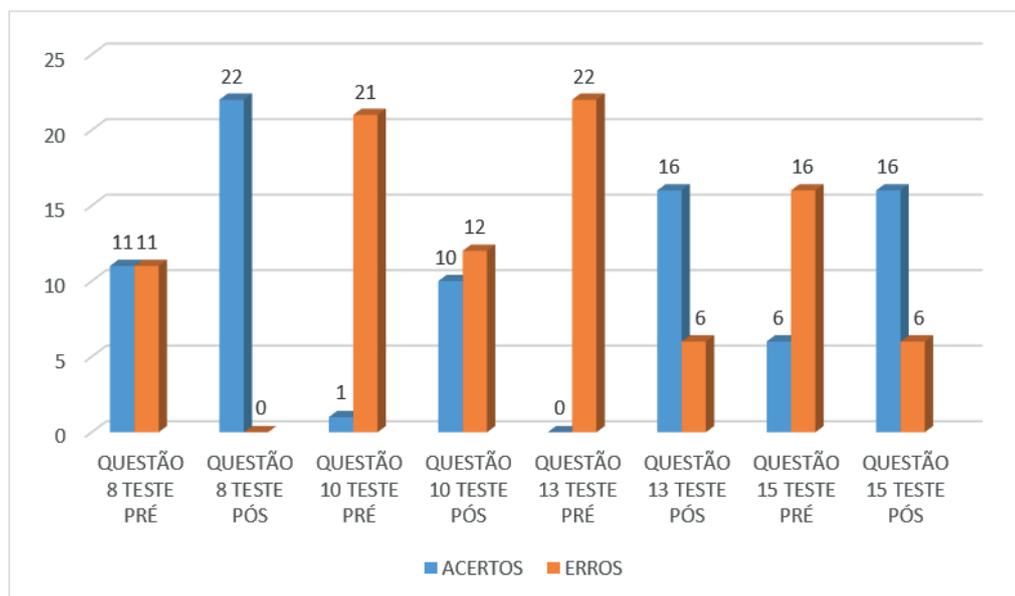
De acordo com os resultados comparativos entre os testes pré e pós leitura do ebook, o produto educacional, desenvolvido de acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, teve contribuição significativa em 8 questões, conforme os gráficos 2 e 3 demonstram. Por se tratar de um teste contendo perguntas bastante específicas sobre DTEV, podemos concluir que a presença de subsunçores adquiridos durante a formação do aluno nos anos anteriores da faculdade, em associação com os novos conhecimentos apresentados pelo e-book interativo, pode ajudar a ampliar, ainda mais, o conhecimento sobre o tema DTEV. Em adição aos novos conhecimentos adquiridos, podemos ter a ampliação do raciocínio clínico, possibilitando a aplicação do conhecimento na prática profissional (PEIXOTO; SANTOS; FARIA, 2018).

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos (pré e pós leitura do e-book) nas questões 1,3,4 e 6.



Fonte: os autores (2024).

Gráfico 3 – Desempenho dos alunos (pré e pós leitura do e-book) nas questões 8,10,13 e 15.



Fonte: os autores (2024).

A proposta do produto educacional “E-book Interativo como Ferramenta para o Ensino de Doença Tromboembólica Venosa” tem como objetivo a aquisição de novos conhecimentos atualizados sobre a doença por parte dos futuros profissionais médicos que se encontram em final de formação.

Para tal, o produto educacional foi elaborado utilizando-se as tecnologias digitais de informação e comunicação e foi baseado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, divulgada amplamente por Marco Antônio Moreira, que propõe que a aquisição de novos conhecimentos depende de conhecimentos prévios que funcionam como âncoras (DA SILVA, LIMA, PONTES; 2023). Essa teoria se aplica perfeitamente ao produto direcionado aos alunos de medicina do último ano, já que eles detêm conhecimentos básicos sobre a doença adquiridos durante os anos de faculdade, mas que muitas vezes precisam ser lapidados, organizados e aprimorados para o desenvolvimento do raciocínio clínico que será usado na sua prática profissional (DIAS, FERREIRA, BRAGA, 2019). Assim, a proposta do produto educacional foi atendida, ao oferecer conhecimento atualizado que possa ser ancorado ao conhecimento prévio do médico em formação, possibilitando, assim, a aprendizagem significativa (TAVARES, 2010).

Ainda baseados na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, notamos a importância de se criar um ambiente favorável ao ensino, focado na aquisição do conhecimento de maneira “não literal” e “não arbitrária”, através da elaboração de materiais didáticos atrativos e com conteúdo atualizado, que contribuam de maneira significativa ao processo de “ancoragem” de novos conhecimentos aos conhecimentos já trazidos pelos alunos dos primeiros anos de sua formação (VARGA, 2009; AGRA et al., 2019).

Nesse contexto, a teoria destaca a importância do material didático oferecido pelos professores e instituições de ensino no processo de aprendizagem. Materiais com bom conteúdo, de fácil manuseio, formato satisfatório, que prendam a atenção e estimulem a proatividade por parte do aluno, podem fazer muita diferença na aquisição de conhecimento sobre determinado assunto (PELIZARRI et al., 2002; LIMA, 2018).

Além disso, caráter interativo do e-book possibilita também a aquisição de conhecimento de maneira atrativa e dinâmica, interligando assuntos correlatos sobre o tema e dando ao aluno a possibilidade de leitura

da maneira que julgar melhor (DE MORAES DAMÉ, GONÇALVES, 2013). Essa interatividade trazida pelo produto educacional apresentado corrobora com os pilares da teoria de Ausubel, que coloca o aluno como peça ativa do seu próprio processo de aprendizado (GARCIA, 2013).

Os resultados apresentados acima, quando comparamos os desempenhos dos alunos no teste de conhecimento sobre a DTEV antes e depois da leitura do e-book interativo, demonstram a melhora do desempenho após a aquisição de novos conhecimentos sobre a doença trazidos pelo produto, com significância estatística tanto na análise das médias gerais quanto na análise de cada questão em separado.

#### 4 CONCLUSÃO

De acordo com a análise dos juízes validadores, o produto educacional “E-book Interativo como Ferramenta para o Ensino da Doença Tromboembólica Venosa” traz, por meio da tecnologia digital de informação e comunicação, uma leitura dinâmica, de fácil acesso, contextualizada, aplicável no ambiente a que se propõe, com inovação e pouca complexidade na sua utilização. Além disso, o material oferecido apresenta-se como uma ferramenta de potencial impacto no ensino e na sociedade, com uma abrangência territorial bastante ampla.

Após a análise dos resultados da aplicação do e-book interativo nos alunos, podemos concluir que o produto educacional agrega novos conhecimentos à “bagagem” trazida da formação acadêmica básica, possibilitando a aprendizagem de maneira significativa, de acordo com a teoria de David Ausubel, na qual o estudo e a produção do produto se baseiam.

#### REFERÊNCIAS

- AGRA, G. et al. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. *Jornal Brasileiro de enfermagem*, v. 72, n. 1, p.58-265, 2019.
- ARRELIAS, J. S. BERNARDO A. M. G. OLIVEIRA, M. G. Reflexões sobre aprendizagem colaborativa e uso de TIC na educação profissional e tecnológica. **Research, Society and Development**, v.11, n. 10, 2022.
- ARYAL, M. R. et al. Venous Thromboembolism in COVID-19: Towards an Ideal Approach to Thromboprophylaxis, Screening, and Treatment. *Current Cardiology Reports*, v. 22, n. 52, p. 1-5, 2020.
- BALZAN, N. C.; **Angiologia e Cirurgia Vascular**. WANDERCIL, M. Formando médicos: a qualidade em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 744-765, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3 de 20 de junho de 2014**. Diário Oficial da União. Brasília, 6 de junho 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.38.
- CASSARO J. C. S. LANA S. L. B. REZENDE E. J. C. Educação e Ebook: um novo olhar do design sobre esse suporte. **Colóquio Internacional de Design**, p. 215-224, 2015.
- CHINDANO M. C., MARQUES M. A. Avaliação do risco de sangramento na profilaxia do tromboembolismo venoso. **Jornal Vasculiar Brasileiro**, 20, p. 1-8, 2021.

COSTA, C. B. Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 431-53, 2017.

DA SILVA, M. L.; LIMA, I. B.; PONTES, E. A. S. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Observatório de La Economia Latinoamericana**, v. 21, n. 8, p. 9038-9050, 2023.

DE MORAES DAMÉ, G.; GONÇALVES, B. S. Características da leitura em livro eletrônico interativo: uma revisão integrativa. **Texto Digital**, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2013.

DIAS, M. M.; FERREIRA, N. F.; BRAGA, C. G. Teoria da aprendizagem significativa no raciocínio diagnóstico de acadêmicos de graduação em Enfermagem. **Anais Eletrônicos de Iniciação Científica**, v. 3, n. 1, 2019.

DOS SANTOS, J. C. F. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. **Revista ABEU**, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013.

FERNANDES C. J. C. S., et al. Os novos anticoagulantes no tratamento do tromboembolismo venoso. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 42, n. 2, p. 146-154, 2016.

GARCIA, A. C. F. et al. Realidade do uso da profilaxia para trombose venosa profunda: da teoria à prática. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 4, n. 1, p. 35-41, 2005.

GARCIA, F. W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância, Batatais**, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013.

KLOK, F. A. et al. Incidence of thrombotic complications in critically ill ICU patients with COVID-19. **Thrombosis Research**, v. 191, p; 145-147, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 9ª edição. Ed. Atlas, 2021.

LIMA, E. H. M. **O desenvolvimento e a utilização de ebooks interativos e multimídia em ead: um estudo sobre os cursos de especialização do nead-ufsj-brasil**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Aberta (Portugal).

LUCIAN, R. Repensando o Uso da Escala Likert: Tradição ou Escolha Técnica? – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 12-28, 2016.

MARIN, G. R. B.; VINHOLI, A. J. V. Avaliação da aprendizagem significativa em umasequência didática sobre conteúdos de sistemas sanguíneos. Revista de estudios y experiencias en educación, v. 20, n. 42, p. 367-387, 2021.

MENDES, I. A. C; MARZIALE, M. H. P. Avaliação por pares em divulgação científica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, p. 1-6, 2001.

NUNES, N. N.; COSTA, J. C. Contribuições da aprendizagem significativa para o ensino da matemática. **Revista Atlante**. 2019.

OLIVEIRA, A. R. F.; ALENCAR, M. S. M. O uso de aplicativos de saúde para dispositivos móveis como fontes de informação e educação em saúde. **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP. v 15, n.1 p.234-245, 2017.

OLIVEIRA, F. G. O. Testes estatísticos para distribuição de média. **Revista Eletrônica Nutritime**, v.5, n. 6, p. 777-788, 2008.

PEIXOTO J. M.; SANTOS S. M. E.; FARIA, R. M. D. Processos de Desenvolvimento do Raciocínio Clínico em Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 75-83, 2018.

PELIZZARI A. et al. Teoria da aprendizagem significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2 n. 1, p. 37-41, 2002.

PEMBURY SMITH, M. Q. R.; RUXTON, G. D. [Effective use of the McNemar test](#). **Behavioral Ecology and Sociobiology**, v. 74: n. 133, 2020.

PEREIRA, C.A. et al. Profilaxia da trombose venosa profunda: aplicação prática e conhecimento teórico em um hospital geral. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 7, n. 1, p. 18-27, 2008.

PERET, F. Novas Tecnologias: Desafios e Perspectivas no Ensino Superior em Saúde. **Percorso Acadêmico**, v. 6, n. 12, p. 449-268, 2017.

PITTA, G. B. et al. Avaliação da profilaxia da trombose venosa profunda. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 3, n. 4, p. 344-51, 2007.

REIS, P.E. O.; LIMA, M. C. B. Podemos atuar preventivamente para evitar que os pacientes portadores de COVID-19 evoluam de forma mais grave? **Jornal Vascular Brasileiro**, p. 1-3, 2020.

SILVA, M.A.M.; GHIDINI, A. R. A utilização de recursos audiovisuais no ensino de química na educação de jovens e adultos. **Scientia Naturalis**, v. 2, n. 1, p. 320-336, 2020.

SOUSA, R. P., MIOTA, F. M. C. S. C., CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 276, 2011.

STUMPF, I. Avaliação pelos pares nas revistas de comunicação: visão dos editores, autores e avaliadores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, p. 18-32, 2008.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 2, p. 04, 2010.

VARGA, C. R. R. et al. Relato de experiência: o uso de simulações no processo de ensino-aprendizagem em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 291-297, 2009.

<https://doi.org/10.1590/1980531411288>

# DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: PANORAMA DAS PESQUISAS

 Willer Moravia<sup>I</sup>

 Naira Muylaert<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; willermoravia@hotmail.com

<sup>II</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; naira@puc-rio.br

## Resumo

Este estudo qualitativo analisa a discriminação em contextos escolares, por meio de uma revisão da produção científica de 2010 a 2023. Foram examinadas 59 obras acadêmicas presentes nos repositórios da SciELO, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A análise dos trabalhos evidenciou quatro categorias principais de pesquisa e um foco significativo na discriminação contra grupos identitários específicos. O estudo sugere a abordagem interdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento, para a compreensão das complexidades e especificidades que envolvem o fenômeno no contexto escolar.

DISCRIMINAÇÃO • CONTEXTO ESCOLAR • REVISÃO DE LITERATURA

## DISCRIMINATION IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT: A RESEARCH OVERVIEW

### Abstract

This qualitative study analyzes discrimination in school contexts by reviewing academic literature from 2010 to 2023. Fifty-nine scholarly works were examined, sourced from the SciELO database, the Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, and the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. The analysis revealed four primary research categories and a significant focus on discrimination against specific identity groups. The study suggests an interdisciplinary approach, integrating various fields of knowledge, as essential for understanding the complexities and specificities involved in the phenomenon within school contexts.

DISCRIMINATION • SCHOOL CONTEXT • LITERATURE REVIEW

## DISCRIMINACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR BRASILEÑO: PANORAMA DE LAS INVESTIGACIONES

### Resumen

Este estudio cualitativo analiza la discriminación en contextos escolares, a través de una revisión de la producción científica de 2010 a 2023. Fueron examinados 59 trabajos académicos presentes en los repositorios SciELO, el Catálogo de Teses e Dissertações da Capes y la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. El análisis de los trabajos destacó cuatro categorías principales de investigación y un enfoque significativo en la discriminación contra grupos identitarios específicos. El estudio sugiere un enfoque interdisciplinario, que integre diferentes áreas del conocimiento para la comprensión de las complejidades y especificidades que involucran el fenómeno en el contexto escolar.

DISCRIMINAÇÃO • CONTEXTO ESCOLAR • REVISÃO DE LITERATURA

## DISCRIMINATION DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE BRÉSILIEU: APERÇU SUR LES RECHERCHES

### Résumé

Cette étude qualitative analyse la discrimination scolaire à travers une revue de la littérature scientifique de 2010 à 2023. Cinquante-neuf travaux universitaires ont été examinés dans les banques de données de SciELO, du Catálogo de Teses e Dissertações da Capes et de la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. L'analyse des travaux a mis en évidence quatre catégories principales de recherche ainsi qu'une attention particulière sur la discrimination à l'encontre de certains groupes identitaires. L'étude recommande qu'une approche interdisciplinaire intégrée par différents domaines de connaissance soit adoptée pour mieux comprendre les complexités et les spécificités du phénomène en milieu scolaire.

DISCRIMINATION • CONTEXTE SCOLAIRE • REVUE DE LA LITTÉRATURE

Recebido em: 2 JULHO 2024 | **Aprovado para publicação em:** 31 OUTUBRO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

**A ESCOLA É UM AMBIENTE DE VITAL IMPORTÂNCIA PARA A HUMANIDADE, INSTITUIÇÃO** onde o indivíduo desenvolve valores éticos e morais, conhecimentos e habilidades que devem corresponder não só ao aspecto intelectual, mas também ao social. Para tanto, compete à escola promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais com seus respectivos saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Lei n. 9.394, 1996). Como espaço de convivência social, a escola propicia que crianças e jovens formem suas primeiras interações sociais complexas fora do núcleo familiar, interagindo com grupos que possuem valores, crenças e visões de mundo distintos.

A necessidade de promover um ambiente inclusivo e respeitoso é ecoada pelos marcos regulatórios nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem um consenso sobre a missão fundamental da educação escolar: garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais que sejam não apenas adequadas, mas também inclusivas e equitativas. Esses documentos sublinham a importância de um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidade para todos, independentemente de suas origens, condições físicas, sociais, culturais ou econômicas.

Contudo a discriminação ainda constitui um obstáculo significativo para alcançar os ideais de inclusão e equidade na educação. Esse desafio é evidenciado pelos dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de 2023, que registrou 169 novos processos judiciais relacionados a incidentes de discriminação no contexto escolar.<sup>1</sup> Tendo em vista que a discriminação incorre num tipo de violência e é considerada crime pela legislação brasileira (Lei n. 7.716, 1989, dentre outras), esse número se mostra elevado e é particularmente preocupante dada a complexidade dos ambientes educacionais, onde as pessoas são frequentemente influenciadas por variáveis contextuais e formas de desigualdades específicas que podem mascarar ou tornar invisíveis tais práticas (Ben-Ayed, 2023).

Com isso em vista, o presente estudo propõe uma revisão da literatura científica, com o intuito de mapear, apresentar e discutir a produção sobre o tema da discriminação na escola. Este trabalho tem como objetivo oferecer uma análise detalhada sobre a discriminação em contextos escolares, integrando múltiplas perspectivas e destacando os desenvolvimentos mais recentes na área. A revisão abrange teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos publicados em periódicos, que exploram as dinâmicas e os impactos da discriminação, assim como as estratégias empregadas para combatê-la. O propósito não é somente consolidar as bases empíricas e teóricas acumuladas, mas também delinear as lacunas existentes, fornecendo direcionamentos para futuras investigações. Espera-se, assim, contribuir para a compreensão aprofundada do fenômeno da discriminação no contexto escolar.

Para fazer essa discussão, o trabalho encontra-se dividido em seis seções, incluindo esta introdução. A seção seguinte discute o entendimento do conceito de discriminação nas áreas da psicologia social, da sociologia e do direito. Posteriormente são apresentados os procedimentos

<sup>1</sup> Disponível em: <https://painel-estatistica.stg.cloud.cnj.jus.br/estatisticas.html>. Cabe destacar que esse número não representa a totalidade dos casos de discriminação ocorridos nas escolas brasileiras, já que muitos incidentes podem não chegar ao conhecimento do sistema judicial, seja por subnotificação, seja pela resolução de conflitos por meio de abordagens internas das instituições de ensino ou por falta de conscientização sobre os meios legais de denúncia. Além disso, a justiça representa a última instância na resolução pacífica de litígios. Antes de chegar a esse ponto, há várias etapas e mecanismos, tanto dentro do ambiente escolar quanto em outras esferas da sociedade, que podem ser empregados para abordar e resolver tais questões de maneira efetiva e pacífica.

adotados para o levantamento dos artigos, teses e dissertações e a forma como os dados foram tratados. São descritos os achados das pesquisas analisadas e discutem-se seus resultados. Por fim, são realizadas algumas considerações finais sobre o tema, destacando-se as principais lacunas encontradas na análise da produção acadêmica.

### Notas sobre o fenômeno da discriminação

Originalmente, a palavra discriminação possuía um sentido neutro, simplesmente indicando a ação de diferenciar ou distinguir sem necessariamente conotar um juízo de valor – uma aplicação que ainda persiste em alguns contextos, como nas decisões baseadas em critérios objetivos. No entanto, no decorrer do tempo, particularmente com o avanço dos movimentos sociais e dos direitos civis, especialmente nos contextos jurídico e social, o termo adquiriu um caráter predominantemente negativo, vinculado a práticas injustas que estruturam e perpetuam as desigualdades e a injustiça social. Assim, ainda que o termo discriminação possa ser empregado em situações que não conotam exclusivamente aspectos negativos, no senso comum, ele é frequentemente imbuído de uma conotação pejorativa, associado a práticas que culminam na criação de circunstâncias que engendram desigualdades e perpetuam estados de desvantagem.

A discriminação, como fenômeno social, tem implicações profundas que moldam tanto as dinâmicas sociais quanto as vivências individuais. Diante de sua complexidade e vasto alcance, o estudo da discriminação tem atraído a atenção de múltiplas disciplinas acadêmicas, cada uma enriquecendo o debate a partir de perspectivas diferenciadas, porém convergentes. Ao longo das décadas, campos como sociologia, psicologia social e direito têm avançado significativamente na análise desse fenômeno. Tais áreas oferecem abordagens complementares que não apenas destacam as manifestações explícitas e sutis da discriminação, mas também desvendam como ela se entrelaça com as estruturas de poder e hierarquias sociais, apontando a necessidade crítica de uma visão interdisciplinar para enfrentar efetivamente as raízes e repercussões deste fenômeno.

Na sociologia, a discriminação é frequentemente examinada como um processo social que perpetua desigualdades existentes e interfere diretamente na capacidade dos indivíduos de exercer plenamente seus direitos humanos e liberdades fundamentais (Pager, 2006; Diehl, 2015). A discriminação tem natureza sistêmica e institucional, perpetuando ciclos de desvantagem para grupos marginalizados, e pode ser explícita, como segregação baseada em características físicas ou culturais, ou mais sutil, como diferenças no tratamento e nas expectativas de desempenho dos alunos baseadas em preconceitos sociais e culturais, por exemplo.

A psicologia social, por sua vez, aborda a discriminação destacando o papel dos processos mentais e das interações entre indivíduos e grupos. Essa disciplina investiga como estereótipos, preconceitos e atitudes contribuem para comportamentos discriminatórios. Discriminação, segundo autores da psicologia social (Smith-Castro, 2006; Pereira & Souza, 2016), pode ser direta e intencional, como insultos ou agressões, ou indireta, manifestando-se através de exclusões sutis e omissões que prejudicam grupos específicos. A discriminação também é vista como um produto de fatores situacionais, como competição por recursos ou ameaças percebidas à identidade do grupo, que podem intensificar as atitudes discriminatórias.

Do ponto de vista jurídico, a discriminação está principalmente centrada em legislação e políticas projetadas para proteger indivíduos e grupos contra tratamentos injustos e preconceituosos. Tradicionalmente, o arcabouço jurídico teve como foco o combate à discriminação direta e in-

tencional, mas recentes desenvolvimentos teóricos têm expandido esse escopo para incluir formas de combate à discriminação indireta. Estas são menos óbvias e surgem de práticas que parecem neutras, mas que resultam em desigualdades. As leis modernas começam a reconhecer e a tentar dismantlar a discriminação estrutural, aquela que está embutida nas fundações de nossas instituições sociais e econômicas, exigindo um exame mais crítico e abrangente das políticas e práticas institucionais (Moreira, 2017, 2020).

A convergência dessas áreas do conhecimento revela a complexidade multifacetada da discriminação. Entendendo a discriminação como um fenômeno sociopsicológico e jurídico, torna-se claro que ela não se limita a atos isolados. Em vez disso, está intrinsecamente ligada às estruturas sociais, econômicas e políticas que servem como ferramentas de dominação e manutenção do poder.

À luz desse entendimento, a discriminação se materializa por meio de uma ampla gama de práticas, ações, comportamentos que ocorrem de formas tanto explícitas quanto implícitas, e se manifestam através da distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em marcadores sociais como raça, gênero, orientação sexual, religião e outros *status* identitários.

Dada a função essencial das instituições educacionais, particularmente as escolares, na socialização e formação humana, a investigação da discriminação no contexto escolar é de vital importância. Estudar a discriminação nas escolas permite examinar as nuances e formas sutis e, muitas vezes, não compreendidas que permeiam esse ambiente.

### Procedimento metodológico

Este estudo qualitativo emprega uma revisão da literatura com o objetivo de discutir a produção acadêmica sobre discriminação no contexto escolar nos últimos anos. A abordagem vai além da mera catalogação das produções, pretendendo-se a análise e categorização do *corpus* existente de pesquisas relacionadas ao tema, a fim de revelar a diversidade de enfoques e perspectivas que caracterizam a temática, identificando tendências, padrões, lacunas e novas direções na pesquisa sobre o tema.

Para tanto, foi realizado um levantamento de artigos, teses e dissertações no período entre 2010 e 2023 nos repositórios de dados do Portal de Periódicos da Capes e da SciELO, para artigos científicos, e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para teses e dissertações. A escolha dessas bases foi estratégica, uma vez que representam alguns dos mais ricos acervos digitais do Brasil.

Os levantamentos realizados se estruturaram em dois eixos de descritores: o primeiro foca o constructo teórico fundamental do estudo, representado pela palavra-chave (1) *discriminação*; e o segundo eixo direciona-se ao ambiente específico de interesse, identificado unicamente pela palavra-chave (2) *escola*, delimitando o *locus* das dinâmicas sociais a serem examinadas. A escolha pela utilização do termo *escola* amplia o escopo da busca para incluir estudos sobre discriminação em diversas fases da educação básica, evitando limitações que poderiam excluir *insights* relevantes de diferentes segmentos de ensino.

A delimitação do intervalo temporal para esta revisão foi estabelecida com base em um marco significativo para o entendimento da discriminação no âmbito escolar. O ano de 2009 é considerado um ponto de inflexão devido à publicação dos dados da *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar* pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que abrangeu 501 instituições de ensino públicas de todo o território nacio-

nal (Mazzon, 2009). Dessa forma, optou-se por incluir na análise os trabalhos publicados a partir de 2010, subsequente à pesquisa do Inep, estendendo-se até 2023.

A execução da busca deu-se da seguinte maneira: no *campo de pesquisa* das páginas dos repositórios foram inseridos os descritores na configuração (discriminação E escola); no filtro *data de publicação* foi selecionada a opção “2010-2023”. As estratégias para o levantamento apresentadas foram combinadas com critérios de precisão com vistas a um resultado estritamente alinhado ao tema pretendido.

Após a aplicação dos termos e especificações estabelecidos, procedeu-se à triagem qualitativa dos trabalhos recuperados. O primeiro filtro qualitativo, baseado na análise de títulos, visou a identificar estudos que abordassem qualquer uma das palavras-chave associadas ao tema da investigação: *discriminação, preconceito, estereótipo, estigma, intolerância, violência e bullying*, associados ao termo *escola*.

A inclusão desses termos na etapa qualitativa da revisão de literatura é justificada pelo reconhecimento de que a discriminação é um fenômeno multifacetado, intrinsecamente ligado a uma gama de conceitos e práticas relacionados. Isso permite que a pesquisa capture um espectro mais amplo de estudos relevantes, fornecendo uma visão holística sobre as questões de discriminação e suas interseções.

O segundo filtro envolveu a leitura dos resumos para determinar a relevância e o potencial dos trabalhos em relação aos objetivos pretendidos nesta pesquisa. Esses filtros qualitativos convergiram na seleção de 20 artigos, 35 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado.

A categorização e análise dos dados foram conduzidas a partir do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), por meio de uma organização sistemática dos dados que permitiu a identificação de categorias temáticas. No contexto do estudo, a análise de conteúdo possibilitou extrair núcleos de sentido que revelaram padrões e tendências das pesquisas atuais sobre a discriminação no contexto escolar.

### **Discriminação no contexto escolar brasileiro: Panorama das pesquisas**

De modo geral, a literatura encontrada apresenta um consenso sobre a presença do preconceito e da discriminação no ambiente escolar, discutindo os efeitos desses fenômenos para a comunidade escolar, em especial para os alunos. As investigações destacam-se pelo rigor teórico ao abordar as particularidades dos grupos sociais vulnerabilizados; entretanto, frequentemente empregam os termos discriminação e preconceito de maneira indistinta, assumindo-os, em muitos casos, como conceitos intercambiáveis ou sinônimos.

Os estudos ressaltam a necessidade de compreender e manejar adequadamente a diversidade que permeia o contexto educacional. Há um chamado para o desenvolvimento e implementação de ações educativas e políticas públicas assertivas, que visem não apenas ao combate às variadas manifestações de preconceito, mas também à promoção de um espaço escolar inclusivo e respeitador das singularidades.

A fim de sistematizar a análise dos artigos, teses e dissertações, e com base em Bardin (2011), os estudos foram organizados em quatro categorias de investigações: (1) análises sobre o panorama de diversidade, preconceito e discriminação no contexto escolar; (2) estudos sobre a percepção e experiência de preconceito e discriminação; (3) abordagens pedagógicas e estratégias de intervenção para o combate à discriminação e promoção da inclusão; e (4) discussões sobre a re-

sistência encontrada na implementação de práticas educacionais voltadas para o respeito à diversidade e fomento à tolerância. A Tabela 1 organiza a produção acadêmica que fundamenta a análise, categorizada segundo as áreas temáticas empiricamente identificadas.

**Tabela 1**

*Distribuição da produção acadêmica por categoria identificada*

Categorias	Trabalhos	N
1. Panorama da diversidade, preconceito e discriminação no contexto escolar	Almeida (2015); Almeida Castro (2021); Amoras (2019); Bittencourt (2019); Campos (2021); Carreira (2019); Crochík e Giordano (2015); Corrêa (2012); Menezes (2003); Munhoz (2011); Nascimento (2011); Oliveira (2016); Poço (2018); Quintana (2018); Santos (2011); Santos (2017); Souza (2019); Souza (2020); Tannuri (2017); Tavares da Silva e Bittencourt (2019)	20
2. Percepção e experiência de preconceito e discriminação	Almeida (2023); Alves (2016); Bastos (2020); Cerqueira (2010); Cordeiro e Buendgens (2012); Costa (2018); Costa et al. (2012); Cêzar et al. (2017); Filizola (2019); Freitas (2019); Guimarães (2010); Matos (2020); Mendes e Straub (2014); Oliveira (2014); Pautz (2015); Périco (2021); Silva (2015); F. A. F. da Silva (2019); R. D. Silva (2019); Silva (2022); Sonetti (2020); Zucchi et al. (2010)	22
3. Abordagens pedagógicas e estratégias de intervenção para o combate à discriminação e promoção da inclusão	Ames (2018); Lima (2021); Miranda (2021); Pedersen (2020); Ribeiro (2012); Santos (2019); Santos e Dias (2020); Santos e Maia (2016); Scriptori e Borges (2010); Silva (2017); Lamego e Santos (2018); Paula e Branco (2022)	12
4. Resistências na implementação de práticas educacionais voltadas para o respeito à diversidade e fomento à tolerância	Cecchetti (2022); Reis (2016); Rocha (2012); Rocha (2016); Silva et al. (2019)	5
Total		59

Fonte: Elaboração dos autores.

Os estudos das categorias 1 e 2 foram encontrados em maior quantidade, mostrando que o foco analítico está na percepção dos atores escolares – especialmente dos alunos – sobre as situações discriminatórias vivenciadas por eles na escola, bem como as formas de atuação da escola no enfrentamento da discriminação. As categorias 3 e 4 englobam um menor número de trabalhos, o que mostra um interesse menor a respeito desses temas. Isso já constitui uma primeira lacuna, sobretudo quando se identifica que, nos últimos 13 anos, apenas cinco trabalhos investigaram as resistências na implementação de ações escolares que buscam combater a discriminação. Compreender os motivos dessas resistências é de grande relevância para entender o fenômeno e buscar caminhos que desconstruam essas resistências.

As análises dos trabalhos da categoria 1 objetivam discutir a escola como microcosmo social. Em particular, observa-se uma preocupação com a maneira pela qual as instituições escolares podem tanto refletir quanto amplificar as dinâmicas de poder e desigualdades presentes na sociedade, salientando a dupla função da educação na perpetuação e no combate a práticas discriminatórias.

Utilizando a reflexão crítica a partir de análises bibliográficas e documentais, as pesquisas da primeira categoria reconhecem a importância da escola em acolher a diversidade e fomentar a reflexão sobre as relações sociais como pilares para a articulação dos valores e direitos humanos. A discussão aqui parece ressaltar a responsabilidade da instituição escolar em promover uma cultura de progresso social e respeito às agregações culturais. A colaboração entre escolas e a comunidade é considerada fundamental para tratar a diversidade e o preconceito, destacando a necessidade de uma abordagem educacional que favoreça a inclusão e a equidade.

As pesquisas da categoria 2 lançam luz sobre a natureza complexa e multidimensional do preconceito, demonstrando como afeta coletivos diversos, segmentados por raça, gênero e orientação sexual. Os estudos destacam como as experiências preconceituosas e discriminatórias impactam as percepções, o bem-estar emocional e psicológico, o desempenho acadêmico, a saúde mental e o desenvolvimento social de estudantes, professores e famílias. O *corpus* de textos aponta para a realidade enfrentada por estudantes pertencentes a grupos minorizados, que, de acordo com os resultados apresentados, são sistematicamente afetados por práticas discriminatórias relacionadas a estereótipos negativos. Essas percepções não só prejudicam o seu desempenho acadêmico, mas também atentam contra a integridade de sua construção identitária.

Os trabalhos dessa categoria discutem a discriminação no contexto escolar pela perspectiva dos alunos, a partir de observações, entrevistas e pesquisas de cunho etnográfico. As análises apontam para uma problemática que transcende a individualidade, sendo um reflexo de preconceitos e estruturas discriminatórias arraigadas que permeiam as interações sociais e moldam as oportunidades de desenvolvimento educacional. Esses estudos sintetizam uma realidade escolar em que o preconceito e a discriminação são não apenas incidentes esporádicos, mas também elementos constitutivos do contexto escolar.

A terceira categoria de investigações é constituída de pesquisas empíricas que destacam a relevância das práticas pedagógicas dialógicas para a promoção do respeito mútuo e a valorização da diversidade. Essas pesquisas exploram as estratégias e modelos pedagógicos focados em combater o preconceito e fomentar ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos. Tais práticas incluem atividades educativas, como rodas de conversa, debates, oficinas e utilização de recursos audiovisuais que fomentam a discussão crítica e a reflexão entre os estudantes sobre tolerância e convívio coletivo.

Os estudos evidenciam a importância da ação intencional das instituições de ensino e dos educadores em criar ambientes de aprendizagem inclusivos e respeitosos, bem como o desafio de integrar diferentes culturas no currículo de maneira que ultrapasse a lógica monocultural. A necessidade de apoio de políticas públicas também é aspecto salientado nas pesquisas, reforçando o papel das estruturas sistêmicas no combate ao preconceito e na promoção de uma educação para a diversidade.

A última categoria de pesquisas sobre preconceito e discriminação na escola é constituída de investigações que exploram como o ambiente educacional pode apresentar resistência à discussão de temáticas específicas, por exemplo, a diversidade cultural, racial, religiosa e de gênero, consideradas essenciais para o desenvolvimento de uma cultura de tolerância.

Os estudos ressaltam a importância de superar resistências institucionais, culturais e sociais que impedem a promoção efetiva da inclusão e diversidade nas escolas. Ao iluminar as barreiras que dificultam a criação de ambientes escolares mais inclusivos e tolerantes, essas pesquisas são fundamentais para entender os fatores que contribuem para a persistência da discriminação e para o desenvolvimento de estratégias que enfrentem eficazmente essas resistências. A falta de informação é identificada como um fator que contribui para a manutenção do preconceito, obstruindo diálogos essenciais para a desconstrução de estereótipos.

Outro elemento que aparece nas investigações dessa categoria é a representação dessas questões (gênero, sexualidade, racismo, intolerância religiosa, etc.) como subversivas aos valores familiares, constituindo obstáculos ao labor docente e à materialização de um espaço inclusivo. Com isso, delineiam um espectro das barreiras encontradas na efetivação da equidade educacional,

o que importa para permitir a proposição de estratégias para lidar com a resistência e promover a inclusão de formas mais eficazes.

No conjunto, os estudos das quatro categorias fornecem ferramentas analíticas para compreender a complexidade das interações sociais em um ambiente escolar e permitem que se trace um paralelo entre a realidade escolar e os processos sociais mais amplos.

Além das categorias temáticas anteriormente delineadas, é importante observar que as investigações sobre discriminação no contexto escolar podem ser organizadas também segundo os grupos identitários de interesse. Os estudos revisados destacam uma concentração expressiva em áreas identitárias específicas, em especial nas dimensões raça, gênero, sexualidade, interseccionalidade entre raça e gênero, além de investigações que examinam simultaneamente gênero e sexualidade e estudos dedicados às questões de religião. No entanto, é importante pontuar que há temas de menor interesse nos estudos revisados, como linguagem (2), pessoas com deficiência (2), nível socioeconômico (1), órfãos vivendo com aids (1), questões relacionadas à estética e ao corpo (1), além de pesquisas que abordam a discriminação no contexto escolar de maneira geral, sem focar grupos identitários específicos (11). Esses estudos (18, no total) constam na Tabela 2, na categoria *outros*, e, na análise conjunta, podem indicar uma possível lacuna da produção acadêmica sobre a discriminação desses grupos específicos. Estudos futuros em outras bases de dados e com outros descritores podem confirmar ou refutar a existência dessa lacuna.

Assim, embora a literatura revisada revele a existência de outros grupos identitários como foco de interesse, a presente análise concentrar-se-á nos seis grupos principais, apresentados na Tabela 2, que demonstraram um volume de pesquisa mais significativo. Esses grupos foram identificados como tendo uma quantidade substancial de estudos, distinguindo-se claramente em termos de produção acadêmica. As demais pesquisas, embora relevantes, não formam um corpo de trabalho suficientemente robusto para constituir categorias distintas por si só, sendo, portanto, abordadas e contempladas dentro da discussão geral do estudo. A Tabela 2 organiza a distribuição da produção acadêmica encontrada pelas principais temáticas identitárias.

**Tabela 2**

*Produção acadêmica organizada pelas principais temáticas identitárias*

Grupo identitário	Trabalhos	N
Raça	Alves (2016); Bittencourt (2019); Scriptori e Borges (2010); Costa (2018); Costa et al. (2012); Guimarães (2010); Menezes (2003); Nascimento (2011); Poço (2018); Santos (2017); Santos e Dias (2020); Souza (2019)	12
Raça e gênero	Oliveira (2016); Santos (2019); Silva (2022)	3
Gênero	Almeida (2015); Campos (2021); Carreira (2019); Freitas (2019); Périco (2021); Reis (2016); Ribeiro (2012); Sonetti (2020)	8
Gênero e sexualidade	Bastos (2020); Paula e Branco (2022); Silva (2017); Silva et al. (2019)	4
Sexualidade	Corrêa (2012); Pedersen (2020); Rocha (2012); Santos (2011); Silva (2015); F. A. F. da Silva (2019); R. D. Silva (2019); Tannuri (2017)	8
Religião	Amoras (2019); Cecchetti (2022); Filizola (2019); Oliveira (2014); Quintana (2018); Rocha (2016)	6
Outros	Almeida Castro (2021); Crochík e Giordano (2015); Munhoz (2011); Souza (2020); Tavares da Silva e Bittencourt (2019); Almeida (2023); Cerqueira (2010); Cordeiro e Buendgens (2012); Cézar et al. (2017); Matos (2020); Mendes e Straub (2014); Pautz (2015); Zucchi et al. (2010); Ames (2018); Lima (2021); Miranda (2021); Santos e Maia (2016); Lamego e Santos (2018)	18
Total		59

Fonte: Elaboração dos autores.

Os estudos sobre discriminação racial no contexto escolar brasileiro fornecem uma análise detalhada das dinâmicas complexas de preconceito, violência simbólica e exclusão. O preconceito racial é amplamente explorado como fundamento da discriminação, evidenciando como estereótipos e expectativas negativas baseadas em raça impactam negativamente o bem-estar e o desempenho acadêmico dos alunos. O racismo, manifestado tanto em suas formas simbólicas quanto aversivas, é analisado como um sistema de crenças e práticas que perpetuam a exclusão e a desigualdade, além de influenciar negativamente na construção de suas identidades. Pensadores como Abdias do Nascimento, Clóvis Moura e Kabengele Munanga são citados por suas contribuições críticas na análise de raça e racismo, oferecendo *insights* valiosos sobre a constituição social do constructo raça e as complexas interações de identidade em ambientes educacionais.

Os estudos focados na confluência entre raça e gênero no contexto educacional utilizam o conceito de interseccionalidade, introduzido por Kimberlé Crenshaw, para desvendar como as discriminações racial e de gênero se entrelaçam, afetando profundamente as experiências e oportunidades educacionais. Autores como Crenshaw, Carla Akotirene, bell hooks e Nilma Lino Gomes contribuem como bases teóricas para as investigações, enfatizando a necessidade de abordagens educacionais que reconheçam e combatam essas complexidades. Tais estudos são essenciais para compreender as interações interpessoais e sublinham a importância de explorar mais profundamente as diversas interseções que impactam especialmente estudantes mulheres afrodescendentes, cujas experiências de discriminação são exacerbadas por essas dinâmicas entrelaçadas.

As pesquisas sobre discriminação de gênero apontam a necessidade de desmontar os padrões de gênero culturalmente estabelecidos para promover a inclusão e a equidade. A construção social dos gêneros é um tema central, em que se destaca como as normas culturais e as expectativas sociais limitam a liberdade individual e perpetuam desigualdades. A análise se estende aos conceitos de normas de gênero, heteronormatividade, violência de gênero, identidade de gênero e estereótipos de gênero. Judith Butler é particularmente influente aqui, com suas teorias sobre identidade de gênero e a performatividade das normas de gênero que desafiam concepções tradicionais e instigam um questionamento profundo sobre os papéis de gênero.

Em relação à discriminação de gênero e sexualidade, as normas de gênero e a heteronormatividade são identificadas como barreiras significativas para estudantes LGBTQIAPN+. As pesquisas que enfocam essa temática indicam que, apesar das diretrizes para políticas educacionais inclusivas, muitas escolas ainda perpetuam estereótipos e excluem determinadas identidades. No entanto, elas também destacam que projetos educacionais bem definidos podem efetivamente combater essa discriminação e promover a inclusão. Perspectivas teóricas de renomados acadêmicos, como Judith Butler e Michel Foucault, são utilizadas para embasar uma análise detalhada das dinâmicas de preconceito e diversidade sexual em contextos educativos.

Na mesma direção, investigações sobre discriminação e sexualidade no contexto escolar exploram a complexidade das experiências vivenciadas por alunos LGBTQIAPN+ e suas famílias nas instituições educacionais brasileiras. Essas pesquisas destacam a importância de projetos educacionais voltados para a mitigação da discriminação e a promoção de um ambiente educacional inclusivo. No entanto, apontam uma deficiência na formação dos profissionais da educação para o manejo efetivamente pedagógico da diversidade sexual. Os conceitos de homofobia, LGBTfobia e heteronormatividade são centrais nos textos analisados, servindo como lentes críticas para entender as barreiras enfrentadas por indivíduos que não seguem o padrão normativo de heterossexualidade. As obras de Daniel Borrillo, Guacira Lopes Louro, Judith Butler e Michel Foucault são frequente-

mente referenciadas, fornecendo *frameworks* teóricos que exploram como as normas sociais moldam a construção da identidade e da sexualidade.

Por fim, as pesquisas sobre discriminação religiosa no contexto escolar brasileiro destacam os desafios enfrentados por adeptos de religiões de matrizes africanas, evidenciando a prevalência de intolerância religiosa e as estratégias de resistência desses grupos. Esses estudos enfatizam a importância do diálogo inter-religioso e do reconhecimento da pluralidade religiosa como meios fundamentais para combater a discriminação nas escolas públicas. Além disso, os impactos do racismo religioso são examinados, destacando os efeitos negativos dessas experiências no desenvolvimento e bem-estar dos jovens. Essa categoria de pesquisas incorpora discussões em torno de conceitos fundamentais, como intolerância religiosa, racismo religioso, pluralidade religiosa, diálogo inter-religioso e identidade religiosa, que são essenciais para entender e abordar o fenômeno. Embora essas pesquisas empreguem uma gama variada de teóricos para embasar suas análises, não foi identificado um referencial teórico predominante que aborde diretamente a temática da discriminação religiosa na maior parte desses estudos.

A complexidade da discriminação no contexto escolar revela-se não apenas nas formas como se manifesta, mas também nas intersecções das identidades que afetam a vivência e a percepção dessas práticas discriminatórias. As dinâmicas de discriminação são profundamente influenciadas pelas identidades sociais, tais como raça, gênero, sexualidade e religião, entre outras, que não apenas moldam as experiências individuais, mas também configuram as interações sociais dentro dos ambientes educacionais. Essa perspectiva interseccional é crucial para compreender a multiplicidade e a especificidade dos desafios enfrentados por grupos vulnerabilizados.

## Discussão

A análise das pesquisas sobre discriminação no contexto escolar mostra uma tendência interessante na utilização das perspectivas sociológica, psicológica social e jurídica. Em geral, os estudos incluídos na revisão realizada neste estudo empregam essas perspectivas de maneira complementar, embora com variações na ênfase e na integração desses enfoques disciplinares. Por exemplo, Cerqueira (2010) integra sociologia e psicologia social ao explorar a influência de padrões de beleza midiáticos e violência simbólica nas escolas. Oliveira (2014) combina perspectivas sociológicas e jurídicas para examinar a intolerância religiosa e as estratégias de resistência dos adeptos de religiões de matrizes africanas. Costa (2018) se vale de autores do campo da psicologia social e do direito para investigar como a discriminação racial afeta o rendimento escolar de crianças negras, abordando os impactos psicológicos e as implicações legais. Santos (2011) adota uma abordagem interdisciplinar, unindo sociologia, psicologia social e direito para investigar a homofobia nas escolas e a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

Na perspectiva da sociologia, é evidente que muitos dos estudos abordam a discriminação como um processo social sistêmico que se manifesta em políticas e práticas institucionais. A análise sociológica, focando a perpetuação de desigualdades e o papel das instituições como escolas na manutenção ou desafio a essas dinâmicas, é frequentemente explorada. Isso é visível, por exemplo, nas discussões sobre como as práticas educacionais e as políticas escolares podem reforçar ou combater discriminações (Bittencourt, 2019; Campos, 2021; Carreira, 2019; Cecchetti, 2022; Costa et al., 2012; Crochík & Giordano, 2015; Guimarães, 2010; Munhoz, 2011; Paula & Branco, 2022; Pedersen, 2020; Santos & Dias, 2020; Santos & Maia, 2016; Scriptori & Borges, 2010; Silva et al., 2019;

Lamego & Santos, 2018; Silva, 2017; Souza, 2019; Tavares da Silva & Bittencourt, 2019). Estudos que investigam o impacto das expectativas dos professores e dos pares sobre o desempenho e a participação dos alunos exemplificam essa abordagem, mostrando como preconceitos culturais e sociais se traduzem em diferenças de tratamento e oportunidades (Almeida, 2015; Costa, 2018; Ribeiro, 2012).

A psicologia social contribui significativamente ao destacar os processos mentais e as interações que sustentam atitudes discriminatórias, como estereótipos e preconceitos. As pesquisas que abordam a percepção dos alunos sobre discriminação e preconceito destacam como tais atitudes afetam a integridade emocional e psicológica dos estudantes, bem como suas interações sociais (Alves, 2016; Amoras, 2019; Costa, 2018; Filizola, 2019; Freitas, 2019; Lima, 2021; Matos, 2020; Mendes & Straub, 2014; Périco, 2021; Santos, 2017; Santos, 2019; R. D. Silva, 2019; Silva, 2022; Sonetti, 2020). Estudos que analisam o efeito de interações discriminatórias nos sentimentos de pertencimento e na saúde mental dos alunos são exemplos de como a psicologia social aborda o fenômeno (Bastos, 2020; Corrêa, 2012; Matos, 2020).

Do ponto de vista jurídico, embora menos representado em termos de volume de pesquisas, há uma clara preocupação com a legislação e as políticas educacionais como ferramentas para combater a discriminação. Isso inclui a discussão sobre leis que protegem contra discriminação direta e indireta e o estudo de políticas que procuram dismantelar a discriminação estrutural nas escolas. Por exemplo, discussões que citam ou se fundamentam na implementação de políticas inclusivas e no cumprimento legal de normas antidiscriminatórias dentro das escolas ilustram essa abordagem (Amoras, 2019; Nascimento, 2011; Quintana, 2018; Rocha, 2012; Santos & Maia, 2016; Silva, 2017).

De modo geral, enquanto cada uma dessas áreas de conhecimento oferece *insights* valiosos e necessários, as pesquisas tendem a usar, de forma dialogada, essas três, ou pelo menos duas dessas abordagens teóricas, para capturar a complexidade do fenômeno da discriminação. Assim, há um entrelaçamento efetivo dessas áreas disciplinares, o que permite um entendimento mais completo das dinâmicas de discriminação no contexto escolar, destacando tanto suas manifestações explícitas quanto as sutis, e propondo meios de intervenção eficazes.

A revisão de literatura realizada neste estudo aborda a discriminação de maneira extensa, contemplando suas manifestações diretas e suas interações com outros conceitos, como preconceito, estereótipo, *bullying*, violência, segregação e marginalização. Embora cada uma dessas concepções possua definições e aplicações específicas, elas frequentemente se entrelaçam nas análises, revelando um emaranhado de causas e consequências que influenciam as relações sociais e institucionais. A eventual interlocução e até confusão conceitual reflete a complexidade do tecido social e as dificuldades inerentes à categorização de experiências que são intrinsecamente fluidas e interconectadas.

Particularmente relevante é a discussão sobre como a segregação e a marginalização se relacionam com a discriminação, evidenciando que esta última não apenas exclui, mas também organiza socialmente os indivíduos em hierarquias de valor baseadas em características arbitrárias. A segregação implica uma separação física ou social, enquanto a marginalização refere-se a uma forma de inclusão que, embora aparente, relega os indivíduos a um estado de participação restrita e precária na sociedade. Além disso, os dados destacam a importância vital de educar tanto os estudantes quanto os profissionais da educação sobre as questões de discriminação, evidenciando que esse entendimento é crucial para fundamentar a urgência de intervenções que não apenas pre-

vinam a discriminação, mas também promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade sob uma ótica interseccional.

A análise da literatura indica a necessidade de expandir a investigação sobre específicas formas de discriminação no contexto escolar, as quais atualmente representam lacunas. Enquanto diversas pesquisas enfocam predominantemente os aspectos interpessoais e as consequências diretas da discriminação, tais como ataques à dignidade e impactos nas trajetórias escolares (Almeida, 2023; Alves, 2016; Amoras, 2019; Bastos, 2020; César et al., 2017; Costa, 2018; Filizola, 2019; Freitas, 2019; Lima, 2021; Matos, 2020; Miranda, 2021; Périco, 2021; Ribeiro, 2012; Santos, 2011; Santos, 2019; Santos & Dias, 2020; Scriptori & Borges, 2010; Silva, 2022; Souza, 2019; Souza, 2020; Zucchi et al., 2010), assuntos como políticas de (re)distribuição de recursos e regimes de sanções que refletem e reforçam desigualdades, juntamente com práticas de avaliação e de *feedback* que muitas vezes são moldadas por preconceitos, constituem áreas críticas que precisam ser mais exploradas. Igualmente, a exclusão de alunos de atividades extracurriculares e as medidas de segurança aplicadas de forma desigual ressaltam formas específicas de discriminação que limitam o acesso igualitário à educação escolar e ao desenvolvimento integral.

Além disso, as categorias 3 e 4, que abordam, respectivamente, as estratégias pedagógicas e de intervenção e as resistências na implementação de práticas educacionais inclusivas, revelam um número reduzido de estudos em comparação com as outras categorias. Em particular, a categoria 4 destaca uma carência significativa na literatura, sugerindo uma lacuna na compreensão das barreiras enfrentadas na promoção da inclusão e diversidade nas escolas.

Tais dimensões, ainda pouco exploradas, apontam para a necessidade de integrar as diversas facetas da discriminação no contexto escolar. Além disso, estudos futuros podem se beneficiar de uma abordagem longitudinal para entender melhor as trajetórias de impacto das políticas de inclusão ao longo do tempo. É essencial tratar a escola não só como um microcosmo social, mas também como uma entidade com finalidades e características próprias. Para isso, é crucial que estudos posteriores adotem uma perspectiva mais abrangente e coordenada para revelar a complexidade dessas dinâmicas discriminatórias no interior da escola.

## Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre discriminação no contexto escolar, utilizando como fontes os repositórios SciELO, Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Através de uma seleção criteriosa de artigos, teses e dissertações, foi possível traçar um panorama das investigações realizadas sobre o tema, abrangendo publicações entre 2010 e 2023. O *corpus* analítico incluiu 59 trabalhos: 20 artigos, 35 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado.

A limitação do período e a escolha dos descritores e das bases de dados são decisões metodológicas necessárias, mas têm influência significativa nos resultados e na abrangência da pesquisa. Embora os repositórios escolhidos sejam centrais para a disseminação acadêmica no país, eles não abarcam integralmente a produção científica nacional. Além disso, a restrição ao período de 2010 a 2023, ainda que focalize as tendências mais recentes, não abarca contribuições anteriores a 2010. A escolha de descritores específicos é necessária para a filtragem eficiente de dados em volumosas bases acadêmicas; contudo pode inadvertidamente limitar a pesquisa, excluindo estudos que utilizam nomenclaturas diferentes ou que exploram o tema sob perspectivas variadas ou complementares.

A categorização da literatura foi conduzida utilizando o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Este procedimento possibilitou a identificação de quatro categorias temáticas principais que abrangem desde as estruturas que perpetuam a discriminação nas escolas até as experiências reportadas por integrantes da comunidade escolar, além das estratégias educacionais adotadas para combater a discriminação e os desafios encontrados na implementação de políticas inclusivas. Além dessas categorias, a análise da literatura revelou que as investigações concentram uma atenção especial na compreensão da discriminação contra grupos sociais específicos dentro do ambiente escolar, com ênfase em temas como raça, gênero, sexualidade, intersecções de raça e gênero e religião.

Embora as pesquisas discutidas ofereçam contribuições valiosas, persistem lacunas importantes, como a escassez de estudos abrangendo a interseccionalidade (raça, gênero, sexualidade, nível socioeconômico, deficiência e outros grupos minoritários) e a falta de investigações longitudinais sobre os impactos da discriminação e das políticas antidiscriminatórias. Além disso, é necessário explorar as resistências à implementação de práticas inclusivas e analisar a discriminação específica no contexto escolar, incluindo políticas de (re)distribuição de recursos, regimes de sanções, práticas de avaliação e *feedback* enviados, exclusão de atividades extracurriculares e aplicação desigual de medidas de segurança, que limitam o acesso igualitário à educação e ao desenvolvimento integral dos alunos.

A literatura discutida sublinha a complexidade das dinâmicas discriminatórias nas escolas e destaca a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que sejam informadas e responsivas às diversas realidades presentes nas escolas. Nesse sentido, ressalta-se a importância de adotar abordagens interdisciplinares, que integrem perspectivas de diversas áreas do conhecimento para compreender e enfrentar os desafios da discriminação no ambiente escolar.

Apesar das limitações metodológicas, este estudo contribui com a literatura sobre discriminação no contexto escolar brasileiro ao mapear as principais tendências e focos das investigações recentes.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001 (para o primeiro autor), com apoio da PUC-Rio e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

## Referências

- Almeida, A. de. (2015). *Educação profissional e relações de gênero: Razões de escolha e a discriminação* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10466>
- Almeida, S. L. E. de. (2023). *O bullying entre estudantes adolescentes e sua relação com a corporeidade e respeito: Um estudo à luz da epistemologia genética* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Programa de Pós-Graduação em Educação UEL. <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/25-2023>
- Almeida Castro, A. S. (2021). Nuances da diversidade na escola: Problematizando *bullying* e preconceito. *A Cor das Letras*, 22(esp), 186-200. <https://doi.org/10.13102/cl.v22iEsp..7478>

- Alves, M. R. (2016). *Desigualdades educacionais: Discriminação, estigma e retraimento no contexto do ambiente escolar e das novas desigualdades contemporâneas* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_3f698b085ea27fb9467a0777db228023](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_3f698b085ea27fb9467a0777db228023)
- Ames, M. A. C. (2018). *Violências e indisciplinas/incivilidades escolares: Um estudo em escolas de Porto Alegre/RS, Santa Rosa/RS e Chapecó/SC* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206372/001113007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amoras, L. M. (2019). *Do terreiro à escola: Diversidade religiosa e discriminação na Ilha de Mosqueiro em Belém-PA* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Pará]. Plataforma Sucupira. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7641368](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7641368)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Ed. rev. e ampl.). Edições 70.
- Bastos, F. (2020). “Somos pessoas como as outras”: Preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=51035&idi=1>
- Ben-Ayed, C. (2023). Pesquisa sobre discriminação escolar na França. *Educação On-line*, 18(44), Artigo e18234409. <https://doi.org/10.36556/eol.v18i44.1561>
- Bittencourt, C. A. de C. (2019). Reflexões sobre a face obscura do preconceito e violência na escola. *Devir Educação*, 3(1), 127-139. <https://doi.org/10.30905/ded.v3i1.123>
- Campos, L. S. (2021). *Gênero na formação docente da UFRRJ e na educação física escolar do ensino médio: Um debate sobre discriminações* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Rima – Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ. <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13140>
- Carreira, J. L. C. (2019). *Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Unifesp. <https://repositorio.unifesp.br/items/d8787d75-a7d0-41d4-a366-c8abc30e41bc>
- Cecchetti, E. (2022). Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? *Revista Eletrônica de Educação*, 16, Artigo e5620032. <https://doi.org/10.14244/198271995620>
- Cerqueira, F. dos S. (2010). *Juventude, violência simbólica e corpo: Desvelando relações de poder no cotidiano escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2257>
- César, N., Passos, L. A., & Castilho, S. D. de. (2017). Bullying nas escolas: Preconceito, estigmas e desafios da educação dos sentimentos e para a paz. *Revista e-Curriculum*, 15(3), 787-820. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p787-820>
- Cordeiro, A. F. M., & Buendgens, J. F. (2012). Preconceitos na escola: Sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100005>
- Corrêa, S. P., Jr. (2012). “Homossexualidades em curso”: Representações de profissionais da educação acerca das homofobias no contexto escolar [Dissertação de mestrado, Fundação Oswaldo Cruz]. Arca – Repositório Institucional da Fiocruz. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/23774>

- Costa, E. G. dos S. (2018). *Relações étnico-raciais e rendimento escolar: A criança negra na alfabetização* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso]. Repositório UFMT. <http://ri.ufmt.br/handle/1/1501>
- Costa, K. D. da, Pontes, R. C., & Alexandre, I. J. (2012). Discriminação racial: O eu, o outro e a escola. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(2), 406-413. <https://doi.org/10.30681/rep.v3i2.9257>
- Crochík, J. L., & Giordano, R. (2015). Teoria crítica, formação, indivíduo e preconceito: Um olhar sobre as escolas da região Norte (PA/BR). *Inter-Ação*, 40(3), 607-642. <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.20931>
- Diehl, F. (2015). Três teorias sociológicas para a compreensão da discriminação contra minorias sociais na interação cotidiana. *Revista Contraponto*, 1(3), 124-148. <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/59939>
- Filizola, G. J. (2019). *As crianças de candomblé e a escola: Pensando sobre o racismo religioso* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UFRPE. <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8266>
- Freitas, C. J. de. (2019). “Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: Narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UERJ. <http://www.btdt.uerj.br/handle/1/19496>
- Guimarães, A. C. (2010). *Vivências de discriminação racial na escola pública de um grupo de jovens negros* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações USP. <http://www.theses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-08112013-153732/>
- Lamego, C. R. S., & Santos, M. C. F. dos. (2018). Multiculturalismo e educação intercultural: Narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola. *Dialogia*, (29), 111-121. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8810>
- Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. (1989). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lima, S. L. X. (2021). *Bullying a partir da perspectiva dos alunos: Um estudo sobre a violência* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Unifesp. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62022>
- Matos, V. J. A. (2020). *Quando a escola “machuca”: Uma análise sobre a relação entre preconceito, bullying e autoestima* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Sergipe.
- Mazzon, J. A. (Coord.). (2009). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual* (Relatório analítico final). Fipe-USP; Inep.
- Mendes, M. F., & Straub, I. (2014). A discriminação socioeconômica na escola pública de Sinop-MT: Violência simbólica e exclusão social. *Eventos Pedagógicos*, 5(2), 261-270. <https://doi.org/10.30681/rep.v5i2.9526>
- Menezes, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, 19(1), 95-106. <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311>
- Miranda, L. de L. (2021). *Educação inclusiva e violência escolar: Experiências de uma escola municipal de Petrópolis/RJ* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional UFF. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23516>
- Moreira, A. J. (2017). *O que é discriminação? Letramento; Justificando.*

- Moreira, A. J. (2020). *Tratado de direito antidiscriminatório*. Contracorrente.
- Munhoz, D. (2011). Preconceito e discriminação na escola: Algumas considerações. *Dialogia*, 9(1), 117-125. <https://doi.org/10.5585/dialogia.v9i1.2608>
- Nascimento, I. M. R. do. (2011). *Preconceito, discriminação: Mito ou realidade no contexto educacional* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufsf/4864>
- Oliveira, R. de S. da C. e. (2014). *Intolerância religiosa na escola: Uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=24167@1>
- Oliveira, V. S. M. (2016). *Relações raciais e discriminação na escola: Uma prática educativa emancipatória em construção?* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Piauí]. Repositório Institucional da UFPI. <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/511>
- Pager, D. (2006). Medir a discriminação (T. Guarinello, & H. Costa, Trans.). *Tempo Social*, 18(2), 65-88. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200004>
- Paula, L. D. de, & Branco, A. U. (2022). Desconstrução de preconceitos na escola: O papel das práticas dialógicas. *Estudos de Psicologia*, 39, Artigo e200216. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202039e200216>
- Pautz, S. (2015). *Linguagem e preconceito: Discutindo o bullying nas ambiências escolares da cidade de Panambi/RS* [Dissertação de mestrado, Universidade de Cruz Alta]. Observatório da Educação. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/bd0a14c0-2468-43d2-9c2f-3a59653422ed/>
- Pedersen, M. (2020). *Heteronormatividade e homofobia na escola: Interseções entre o ensino de sociologia e a educação sexual para o combate à homofobia* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/202208>
- Pereira, C. R., & Souza, L. E. C. de. (2016). Fatores legitimadores da discriminação: Uma revisão teórica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), Artigo e322222. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322222>
- Périco, L. (2021). *Educação e sexualidade: A discriminação do público trans no contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/204122>
- Poço, C. de A. (2018). *Experiência escolar Kariri-Xocó: Discriminação e preconceito* [Dissertação de mestrado, Universidade Nove de Julho]. Biblioteca de Teses e Dissertações Uninove. <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1761>
- Quintana, E. (2018). Preconceito étnico e religioso na escola: (Des)humanização e barbárie. *RevistAleph*, (31), 119-135. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39275>
- Reis, M. C. L. (2016). *A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero: Sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19211>
- Ribeiro, K. R. (2012). *Bullying envolvendo adolescentes grávidas e impactos sobre a vida escolar* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

- Rocha, L. T. L. (2012). *Norma de gênero e instituição escolar: Um estudo psicossocial sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ACHFH8>
- Rocha, M. P. F. (2016). *Discriminação e intolerância religiosa: Desafios ao ensino religioso* [Dissertação de mestrado]. Universidade Unigranrio Afya.
- Santos, A. O. dos. (2019). *Educação feminista e antirracista: Narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia]. Saber Aberto – Repositório Institucional da UNEB. <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/c8ee0a97-c8af-4a5e-8561-cb52814809fc/content>
- Santos, F. M. S. dos, & Maia, A. C. B. (2016). Diásporas e aproximações entre educação sexual nas séries iniciais e enfrentamento ao preconceito: Discussões sobre a lei municipal “escola sem homofobia” de Maringá. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1281-1293. <https://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n3.7153>
- Santos, R. A. P. dos. (2011). “*Isso é o que não mudou ainda*”: *Diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=18281>
- Santos, R. da S., & Dias, A. F. (2020). Representações das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a discriminação racial na escola. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 2(3), Artigo e233696. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3696>
- Santos, R. dos A. O. (2017). *O preconceito racial em crianças na cidade de Alagoinhas, Bahia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7513>
- Scriptori, C. C., & Borges, J. F., Junior. (2010). Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. *Educação UFSM*, 35(3), 431-448. <https://doi.org/10.5902/198464442353>
- Silva, A. R. P. da, Neves, A. L. M. das, & Mascarenhas, S. A. do N. (2019). Relações de gênero e diversidade sexual na escola: A docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”. *Educação, Ciência e Cultura*, 24(3), 33-48. <https://doi.org/10.18316/recc.v24i3.5507>
- Silva, D. C. S. (2022). *O adolescer de meninas negras: Percepções e experiências sobre as violências e discriminação de raça e gênero no espaço escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia]. Saber Aberto – Repositório Institucional da Uneb. <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/80674a2d-8a31-4b2d-8f10-c2dd31849ea4/content>
- Silva, F. A. F. da. (2019). *Consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola: Quem fala, quem sofre, quem nega* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Attena – Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36147>
- Silva, G. da. (2015). *Gênero e sexualidade no ambiente escolar: Concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTT* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, R. A. (2017). Ensino, tecnologia e preconceito: Diário de campo em uma escola destinada ao público LGBTTTT no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(esp. 2), 1217-1233. <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.2.10291>

- Silva, R. D. (2019). *Vozes de estudantes do ensino médio sobre a LGBTfobia em uma escola estadual em Campo Grande, MS* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- Smith-Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: Modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20(107), 45-71. <https://doi.org/10.15517/ap.v20i107.37>
- Sonetti, S. L. (2020). *Ninguém quer uma pessoa trans por perto: Escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13371/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Sara%20Laham%20Sonetti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Souza, J. A. de. (2019). *Bullying, racismo e identidade no contexto escolar dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMT* [Dissertação de mestrado, Universidade de Cuiabá]. Instituto Federal Mato Grosso. [https://ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/c0/55/c0553894-a6cf-4355-b612-7f60a0c50a3d/dissertacao\\_jair\\_-\\_versao\\_final.pdf](https://ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/c0/55/c0553894-a6cf-4355-b612-7f60a0c50a3d/dissertacao_jair_-_versao_final.pdf)
- Souza, T. C. de. (2020). *Violência escolar: Desafios à formação docente e à educação inclusiva na contemporaneidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional da UFF. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21620>
- Tannuri, J. G. de C. G. (2017). *O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: Tensões entre aceitação e discriminação* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional da Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/152150>
- Tavares da Silva, A. T., & Bittencourt, C. A. de C. (2019). Os traços fascistas por trás do preconceito, violência e bullying na escola. *Devir Educação*, 3(1), 116-126. <https://doi.org/10.30905/ded.v3i1.122>
- Zucchi, E. M., Barros C. R. dos S., Paiva, V. S. F., & França, I., Junior. (2010). Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 719-734. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300005>

### Nota sobre autoria

Willer Moravia – escrita do texto, discussão teórica e análise dos dados.

Naira Muylaert – escrita do texto, discussão teórica e análise dos dados.

### Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

### Como citar este artigo

Moravia, W., & Muylaert, N. (2025). Discriminação no contexto escolar brasileiro: Panorama das pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11288. <https://doi.org/10.1590/1980531411288>

# Relato de prática com experimentos de baixo custo: construindo uma educação ambiental crítica na Educação de Jovens e Adultos

## *Practical report with low-cost experiments: building critical environmental education in Youth and Adult Education*

<sup>1</sup> Michelli Marcos de Oliveira 

<sup>2</sup> Giovano Candiani  

<sup>3</sup> Eliane de Souza Cruz 

### RESUMO

Este trabalho é um relato de prática de ensino experimental sobre assoreamento e eutrofização no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com a Universidade Federal de São Paulo – campus Diadema. Esta prática experimental, com materiais de baixo custo, foi uma das cinco atividades da Oficina Articula, voltada ao desenvolvimento da educação ambiental crítica, desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “Percepção Ambiental de Alunos da EJA” da Rede de parcerias Articula@ções. A investigação da percepção ambiental dos estudantes da EJA foi ancorada em seus contextos vivenciais, utilizando metodologias de sensibilização e participação socioambiental. Os resultados indicam que a aplicação de atividades experimentais centradas nos fenômenos de assoreamento e eutrofização exerceu influência significativa na compreensão ambiental dos alunos em múltiplas escalas: micro (engajamento individual e interação com as atividades), meso (conexão dos experimentos com problemáticas socioambientais locais) e macro (elaboração de propostas de solução para desafios ambientais globais a partir das experiências práticas). Conclui-se que a utilização de experimentos de baixo custo demonstra ser uma estratégia eficaz para a promoção de uma educação ambiental crítica e para o fortalecimento de uma EJA emancipatória e democrática no cenário brasileiro.

**Palavras-chave:** Sequência Didática. Experimentação. Sustentabilidade. Articulação pesquisa-ensino. Parceria escola-universidade.

### ABSTRACT

*This work is a report of experimental teaching practice on siltation and eutrophication in the context of Youth and Adult Education (EJA) in partnership with the Federal University of São Paulo – Diadema campus. This experimental practice, with low-cost materials, was one of the five activities of the Articula Workshop, aimed at the development of critical environmental education, developed within the scope of the research project “Environmental Perception of YAE Students” of the Articula@ções partnership network. The investigation of the environmental perception of the participating YAE students was anchored in their life contexts, utilizing methodologies of sensitization and socio-environmental participation. The results indicate that the application of experimental activities focused on the phenomena of siltation and eutrophication significantly influenced the students’ environmental understanding at multiple scales: micro (individual engagement and interaction with the activities), meso (connection of the experiments with local socio-environmental problems), and macro (elaboration of solution proposals for global environmental challenges based on practical experiences). In conclusion, the use of low-cost experiments demonstrates to be an effective strategy for promoting critical environmental education and for strengthening an emancipatory and democratic YAE in the Brazilian context.*

**Keywords:** First aid. Accidents. Elementary school. Teachers

1 Licenciatura em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema

2 Mestre em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente pelo Instituto de Botânica, Secretaria do Meio Ambiente - Governo de São Paulo. Doutor em Energia pela Universidade Federal do ABC (UFABC) - Campus Santo André (SP)

3 Doutorado em Educação pela USP - revalidação do doutorado em Didática e Formação (Ensino da Física) pela Universidade de Aveiro - Portugal

## 1 INTRODUÇÃO

O meio ambiente engloba todos os elementos físicos, químicos e biológicos, assim como as relações sociais e culturais que influenciam a vida na Terra. É um sistema complexo e interdependente, onde todos os seres vivos, incluindo os humanos, interagem e se adaptam. Nesse sentido, a exploração desenfreada dos recursos naturais, impulsionada pelo crescimento econômico e pelo consumo excessivo, gerou diversos problemas ambientais. A produção e o consumo de bens e serviços geraram grandes volumes de resíduos, agravando ainda mais a situação (Barbieri, 2024).

Assim, a perspectiva da educação ambiental crítica (Candiani; Cruz, 2020), defendida neste trabalho, apresenta uma nova perspectiva (histórico-dialética) sobre o verdadeiro responsável pelas questões ambientais passadas, atuais e, provavelmente, futuras. A natureza é interpretada “como mediador(a) da cultura na relação com os outros e com a natureza, passando também essa relação a transformar a própria história humana” (Bis-saco; Bonotto, 2017, p.279).

A Lei Federal nº 9.795/1999 (BRASIL, 1999), que instituiu a educação ambiental no Brasil, visou fomentar a consciência e a responsabilidade socioambiental nos cidadãos. Essa prática educativa, essencial e permanentemente no sistema brasileiro, deve ser integrada a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que historicamente foi marginalizada das políticas educacionais brasileiras (Sato, 2002). É possível encontrar na literatura práticas experimentais na EJA, destacaremos duas.

Em 2015, Ferreira conduziu um estudo que explorou a aplicação de atividades experimentais no ensino de Biologia para alunos do 1º ano do ensino médio da EJA em uma escola pública. O estudo envolveu a observação microscópica de células vegetais de cebola e células animais da mucosa bucal, além de uma aula prática de botânica focada na identificação e nos usos populares de diferentes espécies de plantas medicinais (Ferreira, 2015). Os resultados revelaram que as atividades experimentais contribuíram para o desenvolvimento de competências científicas. Almeida et al. (2017) desenvolveram uma prática experimental de cultivo de bactérias para explicar a natureza e a importância desses microrganismos. Em seu trabalho, os autores destacaram que o uso de experimentação na EJA fomenta uma relação dialógica horizontal, estimulando a curiosidade e a investigação, o que, por sua vez, fortalece o conhecimento e promove uma nova interação entre o ser humano e o meio ambiente.

Nesse sentido, a realização de práticas experimentais de baixo custo, como as de assoreamento e eutrofização demonstrado neste trabalho, visa superar os desafios impostos pela escassez de recursos em muitas escolas públicas e centros de formação. Ao oferecer experiências práticas acessíveis e significativas, buscamos estimular o interesse pela ciência e promover a aprendizagem ativa, corroborando com as ideias apresentadas por Guevara-Herrero; Bravo-Torija; Pérez-Martín (2024).

Este trabalho é um relato de prática de ensino experimental sobre o meio ambiente realizado em uma escola da rede estadual pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com a Universidade Federal de São Paulo – campus Diadema. Esta prática de ensino experimental foi uma das cinco atividades da Oficina Articula, voltada ao desenvolvimento da educação ambiental crítica, desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “Percepção Ambiental de Alunos da EJA” (Cordeiro, 2023) da Rede de parcerias Articula@ções. Este projeto envolveu duas graduandas, uma mestrande, um professor da escola e dois pesquisadores da universidade. A atividade experimental aqui relatada foi implementada por uma das graduandas em parceria com o professor da escola.

A rede Articula@ções visa fortalecer a articulação entre as universidades, escolas/serviços, poder público e sociedade, promovendo a colaboração entre a ensino, extensão e pesquisa em diversos projetos nacionais e internacionais (Cruz et al., 2021). Este projeto de ensino-pesquisa articulado, através da parceria escola-universidade, justifica-se pela premente necessidade de expansão da educação ambiental crítica, com particular ênfase na EJA no contexto brasileiro. Ao capacitar essa parcela da população, objetiva-se fortalecer a compreensão crítica

das intrincadas relações entre as atividades humanas e o meio ambiente. Tal iniciativa reveste-se de fundamental importância para a promoção da conservação ambiental e a melhoria da qualidade de vida, conforme corroboram estudos recentes (Fitzwilliams-Heck, 2021). Em última análise, o empoderamento dos alunos da EJA é concebido como um passo crucial para a formação de agentes multiplicadores de práticas mais sustentáveis no âmbito da sociedade.

## 2 METODOLOGIA

A instituição de ensino selecionada para este trabalho, localizada no município de Diadema, São Paulo, é parceira da Rede Articul@ções. A prática de ensino experimental, relatada neste trabalho, no contexto da Oficina Articula fundamentou-se nos resultados da pesquisa através do diagnóstico prévio de percepção ambiental dos alunos que integrou o projeto de pesquisa “Percepção Ambiental de Alunos da EJA”. Na referida pesquisa de mestrado, Cordeiro (2023) analisou as percepções ambientais de estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio da EJA por meio de 59 desenhos, questionários e rodas de conversa. A partir desse diagnóstico foram desenvolvidas as cinco ações pedagógicas específicas para essa comunidade escolar nomeada de Oficina Articula. Essa abordagem, alinhada com as recomendações de Malafaia e Rodrigues (2009), visa valorizar a EJA e estimular a reflexão sobre questões ambientais relevantes para os participantes.

A pesquisa foi aprovada no Comitê de ética de pesquisa da Unifesp sob nº 43592521.0.0000.5505. De referir que as imagens foram autorizadas pelos cinquenta alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio da EJA que participaram da prática experimental com experimentos de baixo custo sobre assoreamento e eutrofização (ii). A metodologia de pesquisa-ação-participativa (Arai, 2002) orientou a escolha das atividades da oficina, que foram concebidas para atender às especificidades da EJA e promover a participação ativa dos alunos. Arai (2002) ressalta que a pesquisa-ação-participação é uma abordagem de pesquisa que combina a investigação sistemática com a ação social e o envolvimento ativo das pessoas da comunidade ou grupo estudado. Diferente das pesquisas tradicionais, ela não busca apenas descrever ou explicar um fenômeno, mas também transformá-lo, promovendo a mudança social e o desenvolvimento da autonomia dos participantes.

Importa esclarecer que a Oficina Articula contemplou cinco atividades, a saber: (i) apresentação de uma palestra sobre as percepções ambientais ministrada pela aluna de mestrado aos alunos da EJA com os resultados da pesquisa; (ii) realização de dois experimentos de baixo custo sobre assoreamento dos corpos hídricos e eutrofização, relatada neste artigo; (iii) “Muro das lamentações”<sup>4</sup>; (iv) “Árvore dos sonhos”<sup>5</sup> e (v) “Portal das ações”<sup>6</sup>. As três últimas atividades foram descritas em outro artigo (no prelo) e não são foco deste trabalho.

### 2.1 Descrição das atividades experimentais da Oficina Articula e sua implementação

#### 2.1.1 Prática 1 – assoreamento

A primeira prática experimental visava demonstrar o processo de assoreamento (erosão do solo). Para isso, foram utilizados materiais simples como garrafas PET, terra, folhas, galhos, sementes de alpiste e água.

4 O muro das lamentações (iii) visou identificar os principais problemas ambientais na perspectiva dos alunos. Inicialmente os alunos receberam um folder contendo os problemas ambientais que eles próprios haviam mencionado em um questionário prévio de percepção. Em seguida, foram incentivados a selecionar o problema que consideravam mais relevante, registrando-o individualmente em tarjetas coloridas fixadas em uma parede. Posteriormente os problemas foram agrupados por similaridade, formando “nuvens” de problemas interconectados.

5 “Árvore dos sonhos” (iv) foi utilizada para explorar as perspectivas dos alunos sobre a futura resolução dos problemas ambientais. Os grupos expressaram seus anseios e expectativas, transcrevendo-os em folhas de papel. Essas folhas foram então fixadas em uma representação de árvore colada na parede, simbolizando o crescimento de suas esperanças e visões para um futuro ambientalmente mais saudável.

6 No “Portal das ações” (v), os alunos desenvolveram uma lista abrangente contendo um plano de ações prioritárias para abordar os problemas ambientais que identificaram em seu cotidiano.

Com esses materiais, os alunos construíram modelos que simulavam um pequeno ecossistema, permitindo observar os efeitos do acúmulo de sedimentos no leito de um rio.

Para a montagem do experimento, as garrafas PET foram fixadas em uma base de madeira. Em seguida, foram completamente preenchidas com terra. Na primeira garrafa, uma camada de sementes de alpiste germinadas foi adicionada, simulando uma cobertura vegetal. Na segunda garrafa, galhos e folhas secas foram colocados sobre a terra, representando a serapilheira. A terceira garrafa serviu como controle, com apenas a terra exposta. Furos foram feitos nas laterais das garrafas e barbantes foram amarrados para coletar a água em recipientes posicionados abaixo (Figura 1).

**Figura 1:** Montagem do experimento do processo de assoreamento.



Fonte: Os autores, 2023.

Ao realizar a rega das garrafas inclinadas, os alunos puderam observar, de forma prática, os efeitos da cobertura vegetal na qualidade da água. A comparação da água coletada em cada recipiente permitiu que os alunos concluíssem que a presença de vegetação contribui significativamente para a redução do assoreamento, tornando a água mais limpa.

Em Diadema é comum a discussão a respeito das áreas de manancial (onde o termo aparece frequentemente relacionado à construção civil em áreas irregulares). Alguns alunos, principalmente os mais velhos, responderam conhecer o termo “área de manancial”. Assim, discutiu-se sobre o problema socioambiental da construção em áreas de manancial, onde pessoas são levadas a construir em terrenos invadidos próximos a corpos hídricos que podem ocasionar deslizamentos catastróficos.

### 2.1.2 Prática 2 – eutrofização

Para simular o processo de eutrofização (aumento excessivo da quantidade de nutrientes da água), foram utilizados dois recipientes transparentes, água, azul de metileno e biscoitos. A água tingida com azul de metileno representou um corpo d’água, enquanto os biscoitos simbolizaram a matéria orgânica proveniente de esgotos e fertilizantes. Um dos recipientes foi utilizado como controle, contendo apenas a água colorida, enquanto no outro, os biscoitos foram adicionados para simular a entrada de nutrientes no sistema (Figura 2).

**Figura 2:** Montagem do experimento do processo de eutrofização.



Fonte: Os autores, 2023.

Os recipientes foram fechados e mantidos em um local iluminado por 5 dias para simular as condições que favorecem o crescimento de bactérias. Após esse período, os alunos compararam a cor da água dos recipientes. Aquele que continha biscoitos apresentou um clareamento mais acentuado do azul de metileno, indicando

um maior consumo de oxigênio pelas bactérias, devido à decomposição da matéria orgânica. Esse processo é análogo à eutrofização que ocorre em corpos d'água como a Represa Billings, onde o excesso de nutrientes provenientes de esgotos causa a proliferação de algas e a diminuição dos níveis de oxigênio, resultando na morte de organismos aquáticos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Percepção ambiental dos alunos

Os resultados do diagnóstico detalhados no trabalho de Cordeiro (2023) seguem sintetizados a seguir. Recorda-se que este artigo é um recorte centrado no relato da prática experimental sobre assoreamento e eutrofização deste projeto de pesquisa que envolveu várias atividades.

A análise dos 59 desenhos coletados no mestrado revelou que 44% dos alunos (n=26) demonstraram uma percepção de meio ambiente como um espaço de pertencimento, caracterizada pela representação de elementos naturais e construídos em uma mesma paisagem. Essa percepção indica que os alunos se sentem conectados ao ambiente em que vivem e valorizam tanto os aspectos naturais quanto os elementos transformados pela ação humana. Em relação aos resultados dos questionários, 50% deles apresentaram uma percepção enquadrada na categoria naturalista (visão romântica da natureza), 30% na percepção socioambiental crítica (visão crítica da ação humana no meio ambiente), 11% na percepção de pertencimento e 9% na percepção adversa, visão de problemas ambientais (Cordeiro, 2023).

#### Avaliação da implementação da prática

Ao serem questionados sobre a Represa Billings, os alunos demonstraram conhecimento sobre a região e observaram a coloração verde de suas águas. No entanto, a maioria não conseguiu estabelecer uma conexão entre essa característica visual e o processo de eutrofização. Alguns alunos atribuíram a cor verde a processos naturais do ecossistema, revelando a necessidade de aprofundar a discussão sobre os impactos da poluição por nutrientes. Os trechos em destaque demonstram parte dos diálogos durante a prática:

*Autora: “[...] aqui (experimento) nós temos a mesma coisa que ali no slide. Nessa garrafa só temos terra. Nessa outra a terra com folhas e cascas vegetais... e nessa aqui tem as plantinhas. Isto aqui, é alpiste, nem tem muito, e mesmo assim as raízes conseguiram produzir o resultado que a gente queria. Quando você derrama água aqui e a água escorre pela boca da garrafa, na garrafa com terra o resultado é assim: vocês podem ver que a água está bem barrenta, na garrafa que tem também os materiais vegetais vocês podem ver que a água está um pouco mais clara, mas olha a água da garrafa com as plantinhas (ela é translúcida). O que as plantas fizeram aqui? ”.*

#### Alunos: filtraram?

*Autora: Sim, elas filtraram a água. Elas agiram da mesma forma que um filtro. Elas seguraram a terra e não deixaram que ela entrasse nesse potinho, que está representando o corpo d'água. E olha só o que acontece quando não tem vegetação (mostrando o pote com água barrenta), a terra sai em maior quantidade, a gente consegue ver bastante terra. É assim que acontece na represa. Aqui a gente está pensando em microescala, mas, na prática a gente vai pensar, por exemplo, nas árvores. É essa a função da mata ciliar [...]”.*

A discussão sobre a importância das matas ciliares, com o auxílio de slides, foi fundamental para os alunos compreenderem o processo de assoreamento. Embora seja um experimento visualmente simples, a atividade exigiu a compreensão de conceitos ambientais básicos, como a função da vegetação na proteção do solo.

A Figura 3 ilustra os alunos realizando a prática experimental sobre eutrofização. A analogia entre os biscoitos e o esgoto, bem como as interações ecológicas no ecossistema aquático, foram essenciais na explicação da prática, que durou 60 minutos.

**Figura 3:** Alunos durante o experimento do processo de eutrofização.



Fonte: Os autores, 2023.

A participação dos alunos durante a prática foi surpreendente com muitas perguntas e comentários, demonstrando o interesse e a curiosidade em relação ao tema. Vários alunos relataram ter observado o fenômeno da eutrofização em represas, mas desconheciam a causa e as consequências desse processo. Os trechos em destaque mostram os diálogos durante a prática:

*Autora: “[...] A eutrofização, essa palavra complicada, quer dizer excesso de nutrientes. Ok, excesso de nutrientes. Mas nutriente não é bom para a gente? A gente precisa de nutrientes para sobreviver, correto? Mas por que excesso de nutrientes é um problema? A eutrofização é causada principalmente pelo lançamento de esgoto. A gente pode pensar em diversas fontes de esgoto. Ele pode ter vindo de uma fábrica, de uma escola, mas pensando no nosso esgoto doméstico, o que tem dentro dele?”*

*Alunos: gordura, comida... [...]”.*

*“[...] quem já teve oportunidade de ver um corpo d’água com aquele “tapetinho” verde que a gente chama de “tapete” microbiano, já pode ter notado alguns peixes mortos ali. E um dos motivos para eles terem morrido é a falta de oxigênio nesse ambiente. E outra coisa também: dá para comer um peixe que a gente pesca em um ambiente assim?”*

*Alunos: Não.*

*Autora: Por quê?*

*Alunos: Porque está contaminado. [...]”*

O Quadro 1 apresenta um compilado das interações dos alunos durante as atividades, evidenciando suas percepções e reflexões críticas sobre os problemas ambientais discutidos.

Os trechos selecionados demonstram a capacidade dos alunos de estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e as situações reais.

**Quadro 1:** Interações dos alunos durante as práticas.

Nível	Componentes	Indicadores (trechos com as percepções dos alunos nas práticas)
Micro (Indivíduo)	Os alunos prestaram atenção nas explicações das práticas, interagindo com as atividades e os experimentos.	<i>Autora: “[...] mas pensando no nosso esgoto doméstico, o que tem dentro dele?”</i> <i>Alunos: “gordura, comida... [...]”. Autora: “E outra coisa também: dá para comer um peixe que a gente pesca em um ambiente assim (eutrofizado)?”</i> <i>Alunos: “Não”</i> <i>Autora: “Por quê?”</i> <i>Aluno: “Porque está contaminado. [...]”</i>
Meso (escola e seu entorno)	Os alunos conseguiram relacionar os experimentos apresentados, com os problemas ambientais cotidianos.	<i>“O problema “Poluição dos rios” foi citado duas vezes pelos alunos, assim como o problema “Esgoto”, citado uma vez, e o problema “Destruição das Florestas”, citado cinco vezes”.</i>
Macro (global)	Os alunos propuseram soluções para os problemas ambientais abordados.	<i>“Ter mais ações para abastecimento e consciência”, “Não poluição das águas”, “Produzir menos lixo”, “Cuidar bem dos cursos d’água”, “Manter o meio ambiente limpo”, “Não desmatamento” e “Ter mais plantio de árvores, para que tenhamos menor poluição na natureza”.</i>

Fonte: Os autores, 2023.

Os resultados da prática experimental foram bastante positivos, indicando que foram eficazes em promover a aprendizagem sobre os impactos do assoreamento e eutrofização nas cidades e em particular, em Diadema. A participação dos alunos, marcada por discussões e proposições de soluções, demonstra a importância da educação ambiental crítica para a formação de cidadãos conscientes e engajados na preservação do meio ambiente.

Bicho, Queiroz e Ramos (2016) investigaram o ensino do conteúdo de modelos atômicos em aulas de química, implementando uma atividade experimental que estabelecia conexões com o cotidiano dos estudantes. Os autores observaram que a aplicação de aulas experimentais não apenas otimizou a apreensão dos conceitos, tornando-os mais acessíveis, mas também elevou de maneira expressiva a motivação e o engajamento dos alunos no ambiente de aprendizado. Consequentemente, essa abordagem pedagógica promoveu um ensino mais eficaz, participativo e integrador. O nosso projeto de ensino-pesquisa corrobora as constatações reportadas por Bicho, Queiroz e Ramos (2016), reforçando a validade e a relevância das atividades experimentais no ensino. Viana, Carneiro e Oliveira (2024) conduziram um estudo no qual implementaram uma proposta de aulas experimentais para a investigação do fenômeno da erosão do solo. Os autores constataram que a aplicação de atividades práticas, estruturadas para promover o engajamento ativo dos estudantes, demonstrou eficácia não somente na facilitação da assimilação dos conteúdos curriculares, mas também no estímulo a um maior envolvimento e participação no processo de aprendizagem. Adicionalmente, Viana, Carneiro e Oliveira (2024) enfatizaram o potencial das aulas experimentais em despertar a curiosidade inerente aos alunos, valorizar seus conhecimentos prévios e promover uma maior aproximação com o conhecimento científico. Os achados da referida pesquisa corroboram os resultados obtidos neste trabalho, fortalecendo a evidência da eficácia das metodologias ativas, em particular as aulas experimentais, no contexto do ensino de ciências.

A identificação de lacunas nos conhecimentos dos alunos reforça a necessidade de investir em programas de educação ambiental, especialmente na EJA. Em relação aos temas centrais abordados, constatou-se que a compreensão dos alunos sobre os processos de assoreamento e eutrofização era superficial. Embora demonstrassem capacidade de identificar a poluição em corpos d’água ou o acúmulo de sedimentos em rios, os mecanismos ecológicos subjacentes aos impactos ambientais permaneciam desconhecidos, dificultando o estabelecimento de relações de causa e efeito. Por exemplo, a conexão entre o desmatamento das margens fluviais e o aumento do assoreamento, assim como o papel do excesso de nutrientes no desencadeamento da eutrofização, não eram claramente compreendidos. Adicionalmente, a ligação entre suas práticas cotidianas (descarte de resíduos, padrões

de consumo e uso de transporte) e os problemas ambientais de maior escala, como a poluição do ar e da água, não era evidente para todos.

A implementação das práticas experimentais exigiu ajustes para adequar-se à realidade escolar, como horários, espaço físico e recursos. Apesar de algumas limitações pedagógicas identificadas durante a execução (reduzido tempo, ausência de laboratório e evasão de alguns dos alunos que participaram do questionário/evasão na fase inicial da pesquisa), as práticas atingiram seus objetivos. Essas limitações, como a necessidade de aperfeiçoar conteúdos e dinâmicas, serão consideradas para otimizar futuras ações.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas experimentais promoveram uma compreensão mais abrangente dos problemas ambientais, permitindo aos alunos estabelecer conexões entre diferentes escalas: micro (indivíduo, interação dos alunos com as atividades experimentais), meso (escola e entorno, relação dos experimentos apresentados com os problemas socioambientais vividos em seu cotidiano) e macro (global, alunos propuseram soluções para os problemas ambientais abordados relacionadas aos experimentos questionando as políticas públicas e a participação cidadã). Este relato evidenciou a efetividade desta prática centrada em atividades experimentais com materiais de baixo custo na promoção de uma educação ambiental crítica em alunos da EJA ao estimular a participação, habilidades de investigação e reflexão crítica sobre questões ambientais locais.

O presente trabalho enfrentou limitações significativas, notadamente a escassez de tempo dedicado à oficina. Essa restrição temporal não apenas contribuiu para o cansaço e dispersão dos alunos nas fases finais da atividade, mas também inviabilizou uma avaliação mais aprofundada da parte experimental devido à ausência de questionários ou métodos avaliativos similares. A falta de tempo também impediu o fomento de uma participação mais ativa dos estudantes, impossibilitando que eles conduzissem os experimentos de forma autônoma. Como consequência, o experimento sobre assoreamento foi apenas demonstrado, e a complexidade da eutrofização demandou uma abordagem mais guiada, com a realização conjunta de um experimento ilustrativo.

Para práticas e pesquisas futuras, recomenda-se enfaticamente a ampliação do tempo de realização do projeto, alocando um maior número de aulas para promover discussões aprofundadas e conceder aos alunos a oportunidade de montar os experimentos e desenvolver suas próprias conclusões a partir de seus conhecimentos prévios. Sugere-se, ainda, a incorporação de analogias para facilitar a internalização dos conceitos, tais como: (a) a comparação entre o excesso de matéria orgânica em corpos hídricos e o ganho de peso corporal devido à alimentação excessiva e (b) a utilização de alimentos trazidos pelos alunos no experimento de eutrofização.

A compreensão aprofundada de fenômenos como assoreamento e eutrofização, proporcionada pelas práticas experimentais, estimula uma reflexão crítica sobre a relação entre a ação humana e o meio ambiente. Em um contexto de crise ambiental global, a educação ambiental crítica se torna essencial para promover transformações socioambientais e alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S., AMARAL, S. R., KAUARK, F. S., COMARÚ, M. W. **Educação Ambiental: resignificando a prática educativa por meio de atividades experimentais na EJA.** In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

ARAI, V. J. **Análise de um processo participativo na experiência de implantação de um projeto município saudável.** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, 2002.

BARBIERI, J. C. **Inovação e desenvolvimento sustentável: da inovação convencional àecoinovação sustentável**. São Paulo: Blucher, 2024.

BICHO, V. A., QUEIROZ, L. C. S., RAMOS, G. C. A experimentação na educação de jovens e adultos: uma prática significativa no processo de ensino aprendizagem. **Scientia plena**, v.12, n.6, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14808/sci.plena.2016.069923>.

BISSACO, C. M., BONOTTO, D. M. B. Valores ambientais na educação infantil. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.34, n 3, p. 263-282, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v34i3.7371>.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 12/05/2024.

CANDIANI, G., CRUZ, E. S. Análise das perspectivas de educação ambiental presentes nas estratégias didáticas do Acervo Digital de narrações multimodais da UTAD. **APEduC Revista**, v.1, n.1, p.55-69, 2020.

CORDEIRO, D. R. **Percepção ambiental de alunos da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Análise Ambiental Integrada) - Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema, 2023.

CRUZ, E. S., CANDIANI, G., HERMOSO, W., SANTOS, N. J., RUIZ, S. G. Articula escolas: a iniciação científica de alunos do ensino médio com orientação conjunta de pesquisadores e professores. **APEduC Revista**, v.2, n 1, p.101-116, 2021.

FERREIRA, A. Despertando o olhar científico no ensino de biologia para jovens e adultos (EJA). **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v.8, n.17, p.156-166, 2015. DOI: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/187>.

FITZWILLIAMS-HECK, C. J. Exploration of environmental adult education participant experiences and implications for future practices. **Electronic Green Journal**, v.1, n.45, 2021. DOI: <https://escholarship.org/uc/item/8wf5k3xx>.

GUEVARA-HERRERO, I., BRAVO-TORIJA, B., PÉREZ-MARTÍN, J. M. Educational practice in education for environmental justice: a systematic review of the literature. **Sustainability**, v.16, n.7, e2805, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16072805>.

MALAFAIA, G., RODRIGUES, A. S. L. Percepção ambiental de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino fundamental. **Revista Brasileira de Biociências**, v.7, n.3, p.266-274, 2009.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

VIANA, A. V., ARNEIRO, V. A., OLIVEIRA, A. L. R. Uma proposta de aulas experimentais para o estudo da erosão do solo no Campus Central (Ciências Exatas e Tecnológicas) da UEG - Universidade Estadual de Goiás (Anápolis/GO). **Revista Mirante**, v.17, n.2, p.388-413, 2024.

#### Agradecimentos

Escola Estadual Professora “Lydes Rachel Gutierrez” que autorizou a realização do projeto de pesquisa. A escola é representada pela diretora Ana Paula de Castro e vice-diretor Cleiton Gentili. E envolveu o Professor-Mestre Rodrigo Santos de Souza.

Rede Articul@ções por nos proporcionar uma rede de parcerias na pesquisa, ensino e extensão. Disponível em <https://articulacoes.unifesp.br/>

# EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

## *INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND PUBLIC POLICIES: ADVANCES, CHALLENGES AND PROSPECTS*

Cesar RIBOLI<sup>2</sup>

Mariluz Terezinha PERTUZZATTI<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo analisar o reconhecimento e a proteção dos direitos dos estudantes com deficiência, bem como as políticas públicas de Educação Inclusiva. Como estudo de caso, avalia a inclusão na rede de ensino básico do município de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. O reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência tem seu nascedouro no Plano Normativo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, no Plano Nacional, a proteção encontra-se na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Estatuto do Idoso e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa, com conclusões a partir de observações e deduções. No Plano Normativo, existe robusta proteção e reconhecimento de direitos e políticas inclusivas nos níveis internacional, nacional e local. Há significativo aumento no acesso a estudantes com deficiência na rede regular; além de existir infraestrutura e pessoal comprometido com uma escola inclusiva. Contudo, há, como no Brasil todo, muito a ser avançado. O percentual de judicialização indica que muitos desafios devem ser superados, desde a necessidade de melhoramentos físicos, tecnológicos, de material didático e de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), até a adaptação de currículos, qualificação docente e conscientização social, envolvendo as famílias de todos os estudantes, com deficiência ou não, sobre a importância da diversidade para a sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino inclusivo. Plano normativo. Políticas públicas. Inclusão. Município.

**ABSTRACT:** The aim of this work was to analyze the recognition and protection of the rights of students with disabilities, as well as the public policies for an inclusive education. As a case study, inclusion in the basic educational system of the town of Frederico Westphalen, located in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, is evaluated. Recognition of individuals with disabilities stems from the Regulatory Plan and the Universal Declaration of Human Rights; nationally, this protection can be found in the Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB, acronym in Portuguese), and the Statute for the Elderly and the Statute for the Child and the Adolescent. This study is based on bibliographic research; it is qualitative, and its conclusions are based on observations and deductions. The Regulatory Plan offers robust protection and recognition of inclusive rights and policies internationally, nationally, and locally. There has been a significant increase in access for disabled students in the regular system, with infrastructure and personnel committed to an inclusive school. However, as in Brazil as a whole, there is still much to be done. The percentage of cases brought to court indicates that many challenges must be overcome, including the need for physical and technological improvements, teaching materials, Specialized Educational Service (SES) rooms, curriculum adaptation, teacher training, and raising social awareness, involving all the students' families, whether these students are disabled or not, of the importance of diversity for society.

**KEYWORDS:** Inclusive education. Regulatory plan. Public policies. Inclusion. Township.

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0156>

<sup>2</sup> Professor. Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Rio Grande do Sul (RS). Avaliador. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (Inep/MEC). Analista. Receita Estadual (inativo) e advogado. Pós-doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Direito. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Especialista em Docência e Direito Tributário. Graduado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: criboli@uri.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0158-949X>

<sup>3</sup> Mestranda. Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão na Educação. Professora. Rede Municipal de Educação de Frederico Westphalen. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – URI. Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: a070927@uri.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1110-222X>



## 1 INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Inclusiva, atualmente, implica refletir sobre como vêm sendo realizadas as práticas de inclusão nas escolas, tanto relacionadas aos aspectos pedagógicos e estruturais como em relação à implementação das políticas públicas que envolvem a modalidade de Educação Especial. Isso pode contribuir para o aprimoramento contínuo das ações e práticas educacionais inclusivas, com o enfrentamento dos desafios e a identificação de oportunidades para a efetivação de uma educação mais acessível, equitativa e inclusiva para todos, independentemente das diferenças.

O desenvolvimento de um trabalho escolar que esteja permanentemente de portas abertas para a inclusão passa, necessariamente, pelas políticas educacionais de inclusão. É preciso haver uma análise e reflexão sobre o momento vivenciado hoje, quando, de acordo com o Censo Escolar, o número de alunos incluídos cresce a cada ano. Também se faz necessário repensar algumas atitudes alusivas à maneira como as escolas realizam a acolhida e o atendimento desses estudantes. Perceber onde se está e para onde se quer ir é fundamental para que o percurso possa ser realizado de forma mais segura e abrangente, visando, sempre, atender aos princípios da Educação Inclusiva e da aprendizagem.

A Educação Especial Inclusiva busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características. Esse conceito deve ir além de uma simples aceitação de matrícula na escola regular; também não pode ser caracterizado apenas pela integração e socialização de alunos com deficiência, transtornos ou superdotação com os demais alunos. É preciso propiciar um ambiente onde a diversidade e a diferença sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas por todos. Deve ser utilizada como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional, de modo que esse ambiente se torne acolhedor e capaz de promover a aprendizagem de todos, indistintamente, preparando-os para conviver autonomamente em uma sociedade inclusiva e plural.

A escola inclusiva carece de garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus estudantes, reconhecendo e respeitando a diversidade e tratando cada um conforme suas potencialidades e necessidades. É necessário entender que a educação é um direito; como direito, deve ser universal e comum a todos. Para isso, é essencial observar os quatro pilares da educação – elencados por Jacques Delors (2003) – no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “Educação no século XXI”, para a sustentação da educação do futuro, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. São requisitos enumerados pelo autor como indispensáveis para que todos os estudantes possam se sentir valorizados, aceitos e protagonistas de sua aprendizagem em uma sociedade que, para além de não discriminar, seja protagonista da inclusão.

Apesar dos avanços já conquistados, percebe-se que as políticas públicas de Educação Inclusiva ainda precisam superar muitos desafios em sua implementação para que ocorram de forma efetiva em todas as escolas, sejam públicas ou privadas. Na maioria das vezes, observa-se que os desafios estão relacionados à falta de recursos financeiros e de infraestrutura adequada, à necessidade de formação continuada para os professores e monitores que atuam com esses estudantes, à resistência institucional e organizacional, bem como à garantia de apoio e serviços adequados para alunos com necessidades específicas.

Ao analisar as perspectivas da Educação Especial Inclusiva, é fundamental considerar não apenas os benefícios individuais para os alunos com deficiência, mas também os ganhos coletivos para toda a comunidade escolar. A inclusão enriquece o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e contribui para a construção de uma cultura escolar mais empática, preparando os alunos para uma participação ativa em uma sociedade diversificada, acolhedora e que respeita as diferenças.

A proteção normativa para as pessoas com deficiência reconhece o direito à inclusão e estabelece proteções, censurando qualquer tipo de discriminação. Um marco inicial da proteção da pessoa com deficiência pode ser atribuído à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, seguida de outros documentos internacionais, com destaque para a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975. No âmbito interno, salienta-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei que assegura os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de 2012, o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros instrumentos legais de proteção.

O direito de frequentar a escola e participar plenamente de todos os aspectos da vida escolar e social é assegurado no Plano Normativo, que contempla a inclusão como direito de todos. O acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação não pode mais ser negado – sob qualquer argumento – tanto na rede pública quanto na privada.

Neste texto, pretende-se refletir sobre a Educação Especial Inclusiva, a proteção normativa existente e as políticas públicas implementadas na rede municipal de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul (RS), de modo a identificar os avanços, os desafios e as perspectivas para a efetivação da Educação Inclusiva para estudantes com deficiência.

## **2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO PLANO NORMATIVO**

A inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos vem sendo pensada e promovida de forma ampla e contínua, tanto no âmbito internacional quanto nacional, por meio de leis e documentos que asseguram o direito inclusivo dessas pessoas.

O Quadro 1 apresenta as principais leis e documentos que estabelecem e regem esses direitos.

**Quadro 1***Leis e documentos sobre inclusão da pessoa com deficiência ou transtornos*

Ano	Principais leis e documentos que tratam sobre inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos	Objetivos
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	Estabelece que todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948, art. 1º).
1988	Constituição Federal do Brasil (CF)	Estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF, 1988, art. 5º).
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. § 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (Lei nº 8.069, 1990, art. 11).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei nº 9.394, 1996, art. 4º).
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007, p. 16).
2010	Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (Parecer nº 7, 2010, p. 12).
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado	Trata sobre a Educação Especial e as normatizações sobre o Atendimento Educacional Especializado (Decreto nº 7.611, 2011).
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Estabelece proteção para as pessoas com espectro autista (TEA) (Lei nº 12.764, 2012).

Ano	Principais leis e documentos que tratam sobre inclusão de pessoas com deficiências ou transtornos	Objetivos
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Lei nº 13.005, 2014, meta 4).
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência	Foi criada para garantir que pessoas com deficiência possam exercer seus direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade, visando à sua inclusão social e cidadania (Lei nº 13.146, 2015).
2019	Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019 – Alterou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos (Lei nº 13.861, 2019).

No Plano Normativo, a conceituação de Educação Especial encontra definição no artigo 58 da LDB, introduzido pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Mantoan (2015) afirma que “um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes, outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural” (pp. 21-22). Emergindo de um modelo educacional em esgotamento, com vazios de ideias, nascem oportunidades de transformação e de enfrentamento da exclusão escolar. A autora assevera que a inclusão prevê a “inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (p. 28) e conclui que a inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p. 16).

A inclusão, historicamente, vem sendo pensada e promovida globalmente, embora de maneira lenta; contudo, contínua, felizmente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, é considerada um marco inicial, pois teve a preocupação de reconhecer e declarar direitos básicos e fundamentais para as pessoas, de modo que todos pudessem ter sua individualidade respeitada e conseguissem conviver harmoniosamente na sociedade. Ela tratou também da inclusão. Em seu artigo 1º, prevê que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, art. 1º)

Após a aprovação e proclamação da DUDH, desencadeou-se um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos, que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas globais, nacionais e regionais de reconhecimento e proteção dos direitos humanos. Em países do mundo inteiro, os governantes passaram a enfrentar grandes desafios para assegurar esses direitos básicos da população, principalmente das minorias excluídas, como é o caso das pessoas com deficiência.

Em 2006, foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que teve por finalidade promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Construiu-se um documento, um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas, e as partes signatárias da Convenção comprometeram-se em promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência, garantindo que elas gozem de plena igualdade perante a lei. O texto da Convenção foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, pelo Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009.

No Brasil, o principal marco legal que assegura os direitos das pessoas é a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 5º, estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Além do reconhecimento do tratamento igualitário, destaca-se, entre outros, o reconhecimento do direito à educação, contido no artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988). Esse dever do Estado com a educação precisa ser efetivado nos termos estabelecidos no artigo 208, inciso III, mediante a garantia de “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O § 1º estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Nessa toada, a Constituição prevê punição aos responsáveis pelo não oferecimento do ensino (§ 2º): “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, é a principal norma brasileira de educação, cuja finalidade é assegurar o direito das pessoas ao acesso à educação de qualidade e gratuita, que visa valorizar os profissionais da educação e estabelecer as responsabilidades dos Entes Federados com a educação pública. Segundo a LDB, consoante o direito de inclusão escolar, dispõe, em seu artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Lei nº 9.394, 1996)

Dessa forma, a lei evidencia, de forma precisa, que a Educação Inclusiva deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas, em turmas regulares, para que o processo de inclusão seja

legitimado e se realize com seriedade e eficácia, promovendo a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes incluídos. Entretanto, faltou convicção ao incluir o termo incerto “preferencialmente”, uma falha na proteção da inclusão na rede regular de ensino.

Em uma abordagem inclusiva, os sistemas educacionais devem adaptar-se para atender às necessidades individuais de cada estudante incluído, oferecendo apoio e recursos adicionais sempre que necessário. Nesse aspecto, a LDB, em seu capítulo V, artigo 60, parágrafo único, estabelece que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (Lei nº 9.394, 1996).

Para que isso ocorra de maneira eficaz, é necessário pensar em várias estratégias de acolhimento, como adaptações de métodos de ensino, modificações no currículo escolar, utilização de tecnologias assistivas, melhorias estruturais, presença de profissionais especializados e de apoio, entre tantas outras questões fundamentais para realizar o atendimento de qualidade aos estudantes incluídos, levando em consideração as necessidades de cada um.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) – referência na área de Educação Inclusiva no Brasil – diz que, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (p. 13). Assim sendo, é preciso criar um ambiente onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados, aceitos e capacitados a aprender. Isso não apenas beneficia os estudantes com necessidades especiais, mas promove uma cultura de respeito à diversidade, em que todos convivem de modo harmonioso e socializam suas vivências e aprendizagens, o que vai além do Plano Normativo.

No que tange ao direito à educação da pessoa com deficiência, além da LDB, existem, ainda, outras leis brasileiras, como o ECA, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o PNE, que também tratam da inclusão.

O ECA, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é uma importante norma de proteção aos direitos da pessoa com deficiência, pois estabelece e assegura condições de inclusão para as crianças e os adolescentes brasileiros, contemplando o direito à educação. Em seu Título II, ao tratar “Dos Direitos Fundamentais”, Capítulo I “Dos Direitos à Vida e à Saúde”, artigo 11, está disposto que:

É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. (Lei nº 8.069, 1990)

Por sua vez, no Capítulo IV, que trata “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, no artigo 54, consta que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...], III - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei nº 8.069, 1990).

Acerca da profissionalização e da proteção ao trabalho, o ECA faz proteção ao adolescente com deficiência, descrito no artigo 66, constando: “ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido” (Lei nº 8.069, 1990). Ao tratar das políticas de atendimento, no artigo 87, inciso VII, refere que devem ser efetivadas campanhas de “estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiência”.

O ECA traz proteção à pessoa com deficiência concernente à prática de ato infracional e às medidas socioeducativas, no artigo 112, § 3º: “os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições” (Lei nº 8.069, 1990). Ao tratar do acesso à justiça, alusivamente à habilitação de parentesco à adoção, refere, no artigo 197, a obrigatoriedade de atuação de equipe interprofissional com estudo psicossocial e política municipal de convivência familiar.

Por fim, o ECA, ao tratar da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos, em seu artigo 208, estabelece que “as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: [...]. II – de Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência” (Lei nº 8.069, 1990), são disciplinadas pelo Estatuto.

Influenciado pela DUDH e pela Convenção da Pessoa com Deficiência, o Brasil editou a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 1º, prevê que a norma é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei nº 13.146, 2015).

Em seu artigo 2º, a lei descreve quem são as pessoas consideradas com deficiência, trata-se de uma definição normativa:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Lei nº 13.146, 2015)

Ainda, em seu artigo 8º, a lei estabelece quais são os direitos assegurados, a quem compete garantir os direitos das pessoas com deficiência e quais direitos devem, prioritariamente, ser efetivados: o Estado, a sociedade e a família.

Ao referir-se ao direito de educação e de inclusão, o Estatuto estabelece, no Capítulo IV, artigo 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei nº 13.146, 2015)

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, versa sobre as metas e estratégias da educação e faz referência, várias vezes, à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, bem como ao atendimento especializado para esse público. A primeira meta do PNE descreve o compromisso de

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Lei nº 13.005, 2014)

Outrossim, traz como estratégia para o cumprimento dessa meta a seguinte propositura:

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da educação básica. (Lei nº 13.005, 2014)

Ainda, no PNE – na Meta Quatro –, é mencionado o direito à inclusão das crianças de quatro a 17 anos, com a seguinte redação:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Lei nº 13.005, 2014)

A partir da proteção normativa contida na DUDH da ONU, do que é assegurado na Constituição Federal, na LDB, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no ECA e no PNE, é possível afirmar que, no Plano Normativo, existe forte reconhecimento e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, relacionados, em especial, à proteção da vida, da dignidade e do direito à educação.

Confirma-se, assim, que a Educação Inclusiva vem sendo tema de debates e preocupação por parte de governantes, gestores, educadores, familiares e estabelecimentos educacionais em geral, de maneira crescente nas últimas décadas, devido à crescente demanda que está chegando às escolas, associada à Educação Especial. Por isso, frisa-se, cada vez mais, a importância da implementação das políticas públicas educacionais.

### **3 IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS**

As políticas públicas são instrumentos essenciais para a promoção de transformações sociais e a garantia da qualidade de vida da população. Quando se fala em políticas públicas voltadas à educação, torna-se evidente a importância de viabilizar um ambiente de aprendizagem inclusivo, igualitário e que respeite os direitos humanos. Afinal, a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos e deve ser uma ferramenta eficaz para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, é essencial refletir sobre como as políticas

públicas podem contribuir para a promoção da educação como um meio de garantir e ampliar os direitos humanos de todos os indivíduos.

As políticas públicas inclusivas desempenham um papel muito relevante nesse processo de reflexão e reformulação de paradigmas educacionais, sendo compreendidas como um processo contínuo que se associa à ação pública. De acordo com Ball e Mainardes (2011), “as políticas educacionais são um tipo de política pública responsável por universalizar a educação e garantir que todas as regiões do país sigam um modelo educacional, assegurando um ensino de qualidade para todos” (p. 143). Nesse viés, é primordial refletir sobre como as políticas públicas podem contribuir para a promoção da Educação Inclusiva como um meio de garantir e ampliar os direitos humanos de todos os indivíduos, propiciando qualidade de vida para todos.

Na perspectiva e compreensão de políticas públicas, percebe-se a existência de um elo entre o Estado e a sociedade, conforme refere Riboli (2021):

As políticas públicas, em uma dimensão geral, significam o conjunto de ações de natureza estatal que tem como propósito assegurar a efetivação do bem-estar da população, contemplando o interesse público. Elas são as responsáveis pela ligação entre o Estado e a sociedade e decorrem de decisões políticas de governo. Podem ter origem constitucional ou em outras leis. Elas direcionam as ações dos governos, orientando um planejamento e seu desdobramento até a sua efetivação aos beneficiários. (p. 207)

Significam, consoante a definição referida, um conjunto de ações do Estado com o objetivo de assegurar o bem-estar de seu povo. São responsáveis por dar concretude às ações estatais para seus indivíduos enquanto beneficiários e podem ter, como natureza jurídica, o nascedouro constitucional ou uma norma infraconstitucional. Existem políticas nos três Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios –, segundo as competências de cada um desses Entes.

É notório, no entanto, que, na prática, a inclusão não ocorre de forma tão fácil nem como está previsto nas leis e nas políticas públicas inclusivas. O processo de inclusão, na maioria das vezes, é iniciado de maneira muito precária, com poucos recursos estruturais e de pessoal, fazendo com que as políticas públicas não se efetivem ou não ocorram do modo como estão previstas. Veiga-Neto e Lopes (2007) fazem uma relação entre as políticas públicas de inclusão e a exclusão que se mantém na atualidade:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (p. 959)

A Educação Especial Inclusiva alude a uma abordagem educacional que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características. Deve ir além da simples matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas regulares; precisa englobar a criação de ambientes

educacionais que reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade, proporcionando oportunidades para todos os alunos alcançarem seu potencial máximo na aprendizagem e socialização.

Ressalta-se que – para a Educação Especial Inclusiva acontecer conforme previsto no Plano Normativo – as políticas públicas deverão realizar modificações no currículo, implementar tecnologias assistivas, oferecer apoio individualizado e promover uma cultura escolar inclusiva. A tarefa e o compromisso devem ser criar um ambiente onde a diversidade seja vista como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional e onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sintam-se acolhidos e capacitados a aprender. Essa abordagem visa à inclusão formal e à promoção da igualdade de oportunidades, do respeito mútuo e da participação plena na vida escolar e social.

Segundo o autor e defensor da inclusão, Romeu Kazumi Sassaki (2009), a inclusão é definida como sendo

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (p. 10)

Nessa perspectiva, Sassaki (1997) diz que a inclusão faz parte de um novo modelo de sociedade, no qual é preciso que todas as pessoas sejam incluídas em todos os setores da sociedade e que também possam auxiliar e opinar sobre as adequações necessárias para que se sintam mais autônomas e participativas dentro desse novo modelo contemporâneo de sociedade. Em relação à Educação Inclusiva, Sassaki (1997) afirma que ela é um processo pelo qual “se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos como um direito de todos” (p. 42).

Para Sassaki (1997), a inclusão educacional refere-se ao processo pelo qual as escolas se adaptam para poder incluir as pessoas com deficiência, mobilizando toda a comunidade escolar e, simultaneamente, as pessoas incluídas se sentem parte desse processo, de forma que todos interajam e evoluam socialmente.

Ainda na tentativa de esclarecer e caracterizar a Educação Inclusiva, trazendo a definição de Noronha e Pinto (2011), realça-se:

Educação Inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (p. 3)

Nesse rumo, é exposta uma nova abordagem conceitual, enfatizando a questão humanística que envolve o processo de inclusão escolar, o qual objetiva o crescimento, o bem-estar e a inserção social de todos os estudantes com deficiência. Ainda, no que tange à prática inclusiva, Mantoan (2003) assevera que “é necessário que todo o modelo escolar se transforme,

se libertando dos mecanismos do poder disciplinar, é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (p. 8).

Nesse sentido, é preciso quebrar paradigmas arraigados no ambiente escolar. É basilar ter consciência de que muitas mudanças precisam ocorrer para que o ambiente escolar se torne acolhedor e favoreça a aprendizagem para todos os educandos indistintamente. Para que essa mudança de paradigmas ocorra, é imprescindível que todos os que convivem no ambiente escolar estejam dispostos a vivenciar essas mudanças, tornando-se facilitadores da prática da Educação Inclusiva. Essas mudanças de paradigma implicam entender o que reitera Baptista (2019): “a compreensão de que as limitações não estão na pessoa, mas no seu encontro com um contexto que pode intensificar ou minimizar a percepção de que haveria impedimentos intransponíveis, mostra-se ainda como uma ideia em processo de afirmação” (p. 7).

A implementação da Educação Inclusiva nas escolas requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, envolvendo mudança de paradigmas, tal qual defende Mantoan (2003):

superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. (p. 34)

Nessa ótica, a Educação Inclusiva é um direito educativo que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, e, portanto, é preciso que ela seja vista como um fator muito importante para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, que é capaz de promover mudanças para a promoção do bem-estar de todos os seus cidadãos.

#### **4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TODOS OS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO**

A Educação Especial Inclusiva busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, necessidades, habilidades ou características, em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei nº 13.146, 2015)

O presente estudo analisa dados e informações sobre a inclusão na Educação Especial relacionada à modalidade de Educação Infantil e ao Ensino Fundamental do município de Frederico Westphalen-RS. Por isso, torna-se necessário explicitar o que são os níveis e as modalidades de ensino previstos na LDB, para facilitar o entendimento dos leitores a respeito da escolha dessas modalidades de ensino analisadas na pesquisa.

Os níveis e as modalidades de ensino estão previstos na LDB, Capítulo I, artigo 21, da seguinte maneira: “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Lei nº 9.394, 1996). Dessa forma, a Educação Básica é formada por três grandes etapas que compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com a LDB, a Educação Básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. O Estado autoriza a oferta do ensino pela iniciativa privada, desde que sejam atendidas as condições estabelecidas na legislação.

O ensino infantil é voltado para crianças de zero a cinco anos de idade. É nessa fase que acontece o primeiro contato com a escola, sendo uma etapa fundamental para o desenvolvimento global dos alunos. Na Educação Infantil, trabalham-se os aspectos cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e social das crianças, por meio de atividades lúdicas que favorecem sua imaginação e criatividade.

O Ensino Fundamental, com duração total de nove anos, é a etapa da Educação Básica que prepara o estudante para dominar a leitura, a escrita e os cálculos, além de capacitá-lo para compreender o ambiente social em que está inserido e suas nuances. O ensino fundamental é dividido em:

- Ensino Fundamental I, que compreende os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e “é o momento dedicado à introdução escolar de conceitos educacionais que estarão presentes durante toda a educação básica. É o início do processo de alfabetização”.
- Ensino Fundamental II, que abrange os anos finais, do 6º ao 9º ano – e “passa a apresentar ao aluno desafios mais complexos de aprendizagem, além de aumentar o repertório de conhecimentos e conteúdos”. Nessa fase, são trabalhadas questões de independência e responsabilidade (Lei nº 9.394, 1996).

O Ensino Médio, por sua vez, com três anos de duração, é comumente associado à preparação dos jovens para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibular. Contudo, essa etapa escolar também trabalha o autoconhecimento, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a preparação para o mercado de trabalho dos jovens estudantes.

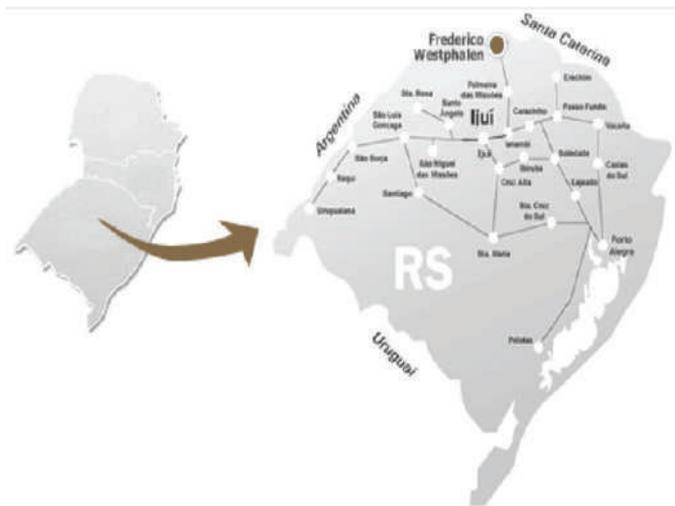
A pesquisa analisa o nível de educação concebido pela LDB como Educação Básica; entretanto, o foco alcança apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Ensino Médio, mesmo integrando a Educação Básica, não é objeto da pesquisa.

## 5 INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE FREDERICO WESTPHALEN-RS

Frederico Westphalen é um município brasileiro localizado no estado do Rio Grande do Sul, situado na região noroeste. Possui uma população de aproximadamente 32.627 habitantes, conforme estimativas do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022.<sup>4</sup> O município conta com cinco universidades instaladas em seu território, 13 escolas estaduais e uma escola privada. A rede municipal de ensino é composta por nove escolas de Educação Infantil e oito escolas de Ensino Fundamental.

A localização geográfica do município é representada no mapa da Região Sul do Brasil, conforme mostra a Figura 1.

<sup>4</sup> Informação extraída de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/frederico-westphalen/panorama>.

**Figura 1***Localização geográfica do município*

*Nota.* Imagem Extraída de Borba et al. (2014, p. 2929).

*Nota de Acessibilidade:* Esquema com dois mapas na cor cinza. À esquerda, mapa da região sul do Brasil. Do centro do Estado do Rio Grande do Sul, sai uma seta marrom que aponta para o mapa ampliado do Estado com algumas cidades demarcadas com círculos brancos. Em destaque, com um círculo marrom, a cidade de Frederico Westphalen, ao norte próximo ao Estado de Santa Catarina. O mapa apresenta as fronteiras com os países Argentina e Uruguai.

A análise de dados e informações apresentadas neste trabalho foi realizada a partir de informações coletadas no Censo Escolar e de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Os documentos analisados incluem relatórios internos, dados do Censo Escolar dos últimos dois anos e informações fornecidas pela Equipe Multidisciplinar, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SMEC), que presta atendimentos especializados para estudantes da Educação Especial do município. De posse dessas informações, foram elaborados gráficos, tabelas e relatórios sobre os dados, os quais viabilizam as análises.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o número total de matrículas na rede municipal de Frederico Westphalen e o número de alunos incluídos no período analisado.

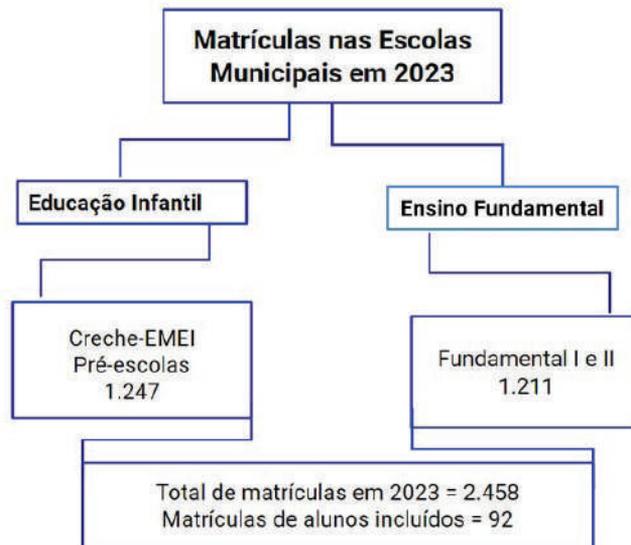
**Tabela 1***Número de estudantes da rede municipal*

Ano	Ensino Fundamental		Educação Infantil		Total	
	Estudantes matriculados	Estudantes incluídos	Estudantes matriculados	Estudantes incluídos	Total matrículas	Estudantes incluídos
2022	1.177	43	1.175	22	2.352	65
2023	1.211	58	1.274	34	2.458	92

Na Figura 2, apresenta-se o quantitativo total de alunos matriculados em 2023 nas escolas municipais de Frederico Westphalen, bem como o número de matrículas de alunos incluídos naquele ano por se enquadrarem em algum tipo de necessidade especial.

**Figura 2**

*Matrículas nas escolas municipal*



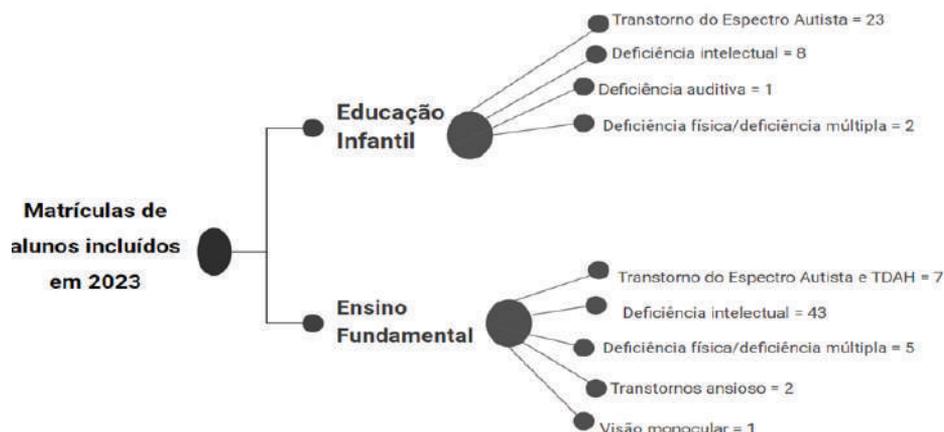
*Nota de Acessibilidade:* Fluxograma vertical composto por caixa de textos retangulares com bordas azuis, conectadas por linhas na mesma cor, intitulado: Matrículas nas Escolas Municipais em 2023: abaixo, à esquerda, educação infantil - Creche-EMEI Pré-Escolas: 1.247 matrículas. À direita, ensino fundamental 1 e 2: 1.211. Total de matrículas em 2023: 2.458. Matrículas de alunos incluídos: 92.

É possível observar o crescente número de estudantes incluídos, tanto no Ensino Fundamental (aumento de 3,7% em 2022 e 4,79% em 2023) quanto na Educação Infantil (1,87% em 2022 e 2,66% em 2023). No total, no ano de 2023, houve um aumento de 3,74% no número de matrículas de alunos pertencentes à modalidade de Educação Especial.

Na análise dos dados referentes aos alunos incluídos no ano de 2023, conforme a etapa de ensino e as deficiências ou transtornos diagnosticados, declarados no momento da matrícula ou verificados durante o ano letivo, foi possível identificar as informações apresentadas na Figura 3.

**Figura 3**

*Matrículas de estudantes incluídos*



*Nota de Acessibilidade:* Fluxograma horizontal composto por círculos pretos conectados por ramificações em linhas pretas, indica as Matrículas de alunos incluídos em 2023. Na primeira ramificação, educação infantil, foram matriculados 23 alunos com transtorno de espectro autista; oito com deficiência intelectual; um com deficiência auditiva; dois com deficiência física ou múltipla. Na segunda ramificação, ensino fundamental, foram matriculados sete alunos com transtorno de espectro autista e TDAH; 43 com deficiência intelectual; cinco com deficiência física ou múltipla; dois com transtorno ansioso e um com visão monocular.

Consoante constatado nos dados acima, a maior parte dos alunos incluídos na rede municipal de Frederico Westphalen, no ano de 2023, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, apresentou diagnóstico de TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual.

Na Figura 4, são apresentadas as ações que vêm sendo realizadas pela SMEC para que os estudantes incluídos possam ter o direito educativo inclusivo garantido por meio das leis e das políticas públicas locais.

**Figura 4**

*Ações da Secretaria de Educação*



*Nota.* Adaptada da SMEC de Frederico Westphalen.

*Nota de Acessibilidade:* Três caixas de texto retangulares de bordas arredondadas, em tons de rosa e textos pretos. Na

primeira caixa estão elencadas as ações da dimensão atitudinal: envolvimento das famílias; sensibilização dos profissionais da educação; sensibilização dos colegas de turma; ações e projetos voltados à acessibilidade em toda a sua amplitude. Na segunda, as ações da dimensão arquitetônica: realização de adaptações da infraestrutura de rampas, corrimãos, banheiros, portas etc. Na terceira caixa, as ações da dimensão metodológica: oferta de formação continuada por meio de curso de Libras, curso de Educação Especial, Matriciamento TeAcolhe, seminário sobre autismo, capacitação de monitores, metodologias diversificadas e adaptação curricular.

A rede municipal de Frederico Westphalen também oferece aos estudantes o apoio de uma Equipe Multidisciplinar, constituída por profissionais das áreas da Saúde e da Pedagogia, que realizam os atendimentos necessários aos estudantes incluídos na rede municipal, além de atenderem alguns estudantes da rede estadual. Esses profissionais – além de realizarem atendimentos aos estudantes – também realizam visitas às escolas e às famílias, sempre que necessário, desenvolvendo trabalho de orientação e intervenções para apoiar e garantir o sucesso da Educação Especial Inclusiva.

Os profissionais da Equipe Multidisciplinar realizaram, em 2023, os atendimentos apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Atendimentos da Equipe Multidisciplinar*

Profissionais	Estudantes atendidos	Percentual de atendimento
Psicóloga	52	49,6%
Psicopedagoga	37	34,58%
Fonoaudióloga	18	16,82%
Assistente social	Inúmeras visitas às famílias e escolas	Não foi possível mensurar

Apesar de toda a organização, os atendimentos e as ações que promovem a Educação Especial Inclusiva na rede municipal de Frederico Westphalen, algumas demandas chegaram a ser judicializadas. As judicializações ocorreram a partir de encaminhamentos feitos pelas escolas, pela Equipe Multidisciplinar ou diretamente pelas famílias, dependendo de cada caso e necessidade.

As principais demandas judicializadas, em 2023, segundo informações fornecidas pelo setor da Equipe Multidisciplinar do município, foram as apresentadas na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Demandas judiciais em número*

Casos encaminhados	Número de encaminhamentos
Serviços de saúde (consultas)	12
Infrequência ou evasão escolar	11
Acolhimento no Lar São Francisco	12
Atendimento psicológico e/ou psicopedagogo	15
Situação de vulnerabilidade e/ou negligência familiar	10
Solicitação de medicamentos	07

Casos encaminhados	Número de encaminhamentos
Acompanhamento de psiquiatra infantil	03
Atendimento fonoaudiológico	03
Atendimento psicossocial do estudante e familiares	08
Acompanhamento de monitor especializado	01

Durante o ano letivo de 2023, houve um total de 37 judicializações, correspondendo a 31% do número de estudantes incluídos na rede municipal de ensino. Algumas demandas expostas na Tabela 3 se referem ao mesmo estudante, que precisou de mais de um atendimento. Por exemplo, foi solicitado acompanhamento psicológico, pedagógico e fonoaudiológico para a mesma criança. Por isso, há divergência entre os números apresentados na tabela, referentes a estudantes e judicializações. Trata-se de um percentual significativo, apontando para a fragilidade das políticas públicas e para a relação entre o Poder Público e as famílias dos estudantes incluídos.

É importante destacar que – conforme relato da coordenação da Equipe Multidisciplinar – as judicializações encaminhadas pelas escolas estaduais do município não estão contempladas neste estudo, uma vez que esses encaminhamentos são realizados diretamente pelas escolas estaduais ou pela 20ª Coordenadoria Regional de Educação (20ª CRE), à qual pertencem as escolas estaduais do município.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, notadamente, é um processo contínuo de adaptação e melhoria, que tenta garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver, independentemente de suas diferenças individuais, sem pretender que todos aprendam da mesma forma, respeitando os limites e o tempo de cada um. Pela Educação Inclusiva, busca-se não apenas oferecer conhecimento acadêmico, mas também promover a autonomia dos educandos, além de valores como respeito e empatia, criando um ambiente onde todos se sintam acolhidos, valorizados e respeitados em suas individualidades e diferenças.

Do ponto de vista do reconhecimento e dos direitos da pessoa com deficiência, é possível afirmar que existe consistente proteção no Plano Normativo, cujo marco inicial é a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras Convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Esses direitos foram incorporados ao Ordenamento Jurídico nacional. Confirma-se o reconhecimento e a força protetora de direitos das pessoas com deficiência na Constituição Federal, na LDB, no ECA, no Estatuto do Idoso, no PNE e em outras normas legais.

As políticas públicas educacionais são ações que exercem um papel fundamental na efetivação da Educação Especial Inclusiva, disponibilizando recursos materiais e humanos para que a inclusão aconteça de maneira mais eficaz em todas as escolas, sejam públicas ou privadas, e em todas as modalidades de ensino.

A inclusão não depende somente da proteção no Plano Normativo e das políticas públicas; são necessários o comprometimento e o engajamento de toda a sociedade – gestores, educadores, familiares, estudantes em geral e estudantes incluídos. É imprescindível romper os

paradigmas que mantêm a exclusão, a indiferença e a discriminação. Sem isso, a escola inclusiva permanecerá apenas no plano das intenções e de pequenas ações.

No caminho percorrido da pesquisa, em especial quando do enfrentamento do estudo de caso, foi possível constatar que, no âmbito municipal, existe proteção no Plano Normativo em relação à inclusão dos estudantes com deficiência. Identificou-se a existência de políticas públicas implementadas e em aperfeiçoamento, que são determinantes e evidenciam significativos avanços, como é o caso do número crescente de matrículas, a formação de professores, transporte escolar, monitorias, material didático, salas de AEE e o acompanhamento por equipe multidisciplinar.

Contudo, a implementação efetiva da Educação Especial Inclusiva vai além das salas de aula. Ela exige um comprometimento institucional, a revisão de políticas públicas educacionais e a criação de ambientes escolares física e culturalmente acessíveis. A conscientização social emerge como um fator fundamental, desafiando preconceitos arraigados e promovendo uma mentalidade inclusiva nas escolas e na sociedade.

Quando os dados da pesquisa apontam o número de 37 judicializações em busca da efetivação da inclusão, em relação ao total de 119 atendimentos realizados – mesmo que, em alguns casos, elas tenham decorrido do mesmo estudante –, o percentual de 31% de judicialização é bastante significativo. Esse dado evidencia a fragilidade das políticas públicas locais, indicando que sua efetivação não foi suficiente para impedir a judicialização de casos.

É necessário que educadores, gestores, legisladores e a sociedade em geral sejam instigados a abraçar essa visão de Educação Inclusiva como um investimento no futuro de toda a coletividade. A verdadeira medida de uma sociedade justa e avançada está intrinsecamente ligada à forma como ela educa e inclui seus membros.

Mesmo havendo reconhecidamente avanços, ainda há muito a ser feito e conquistado na modalidade inclusiva de ensino na rede municipal. Entraves e dificuldades para pôr em prática as políticas públicas de Educação Inclusiva, de forma plena e abrangente, ainda precisam ser superados. Os desafios identificados vão desde a necessidade de melhoramentos físicos, tecnológicos, de material didático – especialmente nas salas de AEE –, e de recursos, passando pela adaptação de currículos, pelo investimento na formação continuada de docentes, pela conscientização social, pelo envolvimento das famílias e de todos os estudantes, com deficiência ou não, até a compreensão profunda, por toda a comunidade escolar, da importância da diversidade em sala de aula.

Nessa perspectiva, as escolas, como instituições sociais, devem cumprir a importante tarefa de transmitir e veicular saberes e práticas sociais para todos. Por meio das relações de diálogo, da criação de vínculos e tendo a diversidade como valor, elas devem trabalhar no sentido de romper com a lógica da exclusão e da homogeneização, levando em consideração os pressupostos de que o processo de aprendizagem de cada criança é singular e de que toda criança é capaz de aprender no seu modo e no seu tempo.

O avanço e o progresso na Educação Especial Inclusiva propiciam que sejam moldados não apenas o futuro dos estudantes, mas também o de uma sociedade que valoriza e celebra a riqueza da diversidade humana em todos os seus aspectos. Como reflete Mantoan (2003), é

essencial dar oportunidades a todos: “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos”. (p. 65).

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Cortez.
- Baptista, C. R. (2019). Política Pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- Borba, W. F. de, Kemerich, P. D. da C., Pretto, P. R. P., Des-covi Filho, L., Griebeler, J. S., Flores, C. E. B., Flores, B. A., Andreizza, K., Toniazzo, F., & Fernandes, G. D’A. (2014). Utilização de água subterrânea em Frederico Westphalen-RS: condições sócioambientais dos usuários. *REMOA*, 14(1), 2928-2935. <https://doi.org/10.5902/2236130810937>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Delors, J. (2003). Os quatro pilares da educação. In J. Delors (Org.), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (2ª ed., pp. 89-102). Cortez; MEC/Unesco.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019*. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm)

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Summus.
- Noronha, E. G., & Pinto, C. L. (2011). *Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e convergências. A Formação do Pedagogo para a Educação do Século XXI*. <https://www.bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. [https://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer\\_cneceb\\_no\\_72010\\_aprovado\\_em\\_7\\_de\\_abril\\_de\\_2010.pdf](https://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf)
- Riboli, C. (2021). *Desafios do Direito à Saúde*. Editora Dialética.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 12, 10-16. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf)
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

---

Recebido em: 21/06/2024

Reformulado em: 14/10/2024

Aprovado em: 16/03/2025





Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652025v30id287327>

## ENSINO NA SAÚDE: INTENCIONALIDADES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO INTERPROFISSIONAL

Teaching in health: intentions of professional master's degrees for training and inter-professional work

Enseñanza en salud: intenciones de las maestrías profesionales para la formación y el trabajo interprofesional

**Rosana Aparecida Salvador Rossit<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0563-7188>

E-mail: [rosana.rossit@unifesp.br](mailto:rosana.rossit@unifesp.br)

**Juliana Nunes Fernandes Minikowski<sup>2</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6610-2072>

E-mail: [fernandes.juliana25@unifesp.br](mailto:fernandes.juliana25@unifesp.br)

**Ana Paula Ribeiro Hirakawa<sup>3</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5257-5023>

E-mail: [paula.hirakawa@unifesp.br](mailto:paula.hirakawa@unifesp.br)

**Resumo:** o estudo descritivo de análise documental teve como objetivo analisar as intencionalidades dos mestrados profissionais em ensino na saúde da área de ensino da CAPES para a formação e o trabalho interprofissional no contexto brasileiro. A pesquisa envolveu 20 relatórios do Coleta CAPES dos mestrados profissionais da área de ensino das cinco regiões geográficas do Brasil referentes à Avaliação Quadrienal 2017–2020. A análise qualitativa dos relatórios foi realizada por meio do rastreamento de termos relacionados ao objeto de estudo e análise de conteúdo dos documentos. Os relatórios expressam as características peculiares dos programas e as intencionalidades para a formação profissional, o desenvolvimento da pesquisa e de produtos educacionais com objetos que emergem do cotidiano do trabalho, direcionados aos princípios e diretrizes do sistema de saúde brasileiro; reconhecem a importância da formação problematizadora, crítica e reflexiva; e utilizam diferentes metodologias ativas e interativas

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) | São Paulo | SP | Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) | São Paulo | SP | Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) | São Paulo | SP | Brasil.

com potencial para fortalecer o trabalho integrado entre diferentes categorias profissionais. Os relatórios apresentam intenções para a formação e o trabalho colaborativo, embora se veja a necessidade de os programas explicitarem as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho em equipe e da colaboração interprofissional.

**Palavras-chave:** ensino; saúde; mestrado profissional; educação interprofissional.

**Abstract:** the descriptive study of documentary analysis aimed to analyze the intentions of professional master's degrees in health education in the CAPES teaching area for training and interprofessional work in the Brazilian context. The research involved 20 CAPES Collection reports from professional master's programs in the teaching area of the five geographic regions of Brazil referring to the 2017–2020 Quadrennial Assessment. The qualitative analysis of the reports was carried out by tracking terms related to the object of study and analyzing the content of the documents. The reports express the peculiar characteristics of the programs and the intentions for professional training, the development of research and educational products with objects that emerge from daily work, directed to the Brazilian health system principles and guidelines; they recognize the importance of problem-solving, critical and reflective training; and they use different active and interactive methodologies with the potential to strengthen integrated work among different professional categories. The reports present intentions for training and collaborative work, although there is a need for programs to explain the strategies used to develop teamwork and interprofessional collaboration.

**Keywords:** education; health; professional master's degree; interprofessional education.

**Resumen:** el estudio descriptivo de análisis documental tuvo como objetivo analizar las intenciones de los profesionales de maestría en educación para la salud en el área de enseñanza de la CAPES para la formación y el trabajo interprofesional en el contexto brasileño. La investigación involucró 20 informes de Colección CAPES de maestrías profesionales en el área de enseñanza de las cinco regiones geográficas de Brasil referentes a la Evaluación Cuatrienal 2017–2020. Análisis cualitativo de los informes se realizó cribando términos relacionados con el objeto de estudio y analizando el contenido de los documentos. Los informes expresan las características peculiares de los programas y las intenciones para la formación profesional, el desarrollo de productos de investigación y educación con objetos que emergen del trabajo cotidiano, orientados a los principios y directrices del sistema de salud brasileño; reconocen la importancia de la formación problematizadora, crítica y reflexiva; y utilizan diferentes metodologías activas e interactivas con el potencial de fortalecer el trabajo integrado entre diferentes categorías profesionales. Las informes presentan intenciones de formación y trabajo colaborativo, aunque se necesitan programas que expliquen las estrategias utilizadas para desarrollar el trabajo en equipo y la colaboración interprofesional.

**Palavras chave:** enseñanza de la salud; maestría profesional; educación interprofesional.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o levantamento dos dados sobre os Programas de Pós-Graduação (PPGs) *Stricto Sensu* é realizado pelos sistemas de informação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desde 2013, esse processo ocorre via Plataforma Sucupira, cujo objetivo é fornecer subsídios para a avaliação da qualidade dos PPGs. Na Plataforma Sucupira, as informações são inseridas pelos coordenadores, secretários e/ou docentes dos programas, devendo retratar a imagem da estrutura e composição dos cursos.

O conjunto de informações coletadas sobre os PPGs reúne dados sobre sua localização, vinculação com instituição de ensino superior e outras características que revelam a sua identidade. Esses dados compõem um relatório organizado em conformidade com a estrutura da ficha de avaliação dos programas profissionais adotada para o referido quadriênio (2017–2020). A ficha de avaliação é composta de acordo com três quesitos, como programa, formação e impactos na sociedade, com diversos itens que subsidiam a análise e a avaliação da qualidade dos PPGs (Brasil, 2020).

Na área de ensino, a qualidade dos programas pode ser avaliada pela produção e difusão do conhecimento produzido, assim como pela formação dos recursos humanos, com base no potencial de: difusão do conhecimento produzido pelo PPG em termos de alcance geográfico; qualificação do conhecimento produzido em termos de sua publicação ou apresentação pública; inovação dos conhecimentos produzidos em termos de suas características sociais e culturais, visando tanto à produção científica como ao desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas e produtos educacionais que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, além de seu impacto na sociedade e formação de recursos humanos em termos de abrangência loco-regional e da qualidade de sua inserção profissional (Brasil, 2023).

Conforme descrito por Rôças, Moreira e Pereira (2018, p. 61), a pós-graduação na modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com os diversos setores da sociedade, “extrapolando os muros da academia e promovendo transferência de tecnologia científica, educacional e/ou cultural”, ancoradas na pesquisa aplicada e na ampliação dos conhecimentos teórico-conceituais e metodológicos de cada área de conhecimento.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), integrar instituições de ensino e serviços de saúde é uma ação essencial para superar os desafios existentes em relação à educação permanente de profissionais de saúde, de modo que esses trabalhadores incorporem os princípios e diretrizes do sistema de saúde e os pressupostos globais para melhoria da assistência às demandas das populações.

O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* criada pela Portaria n.º 80 da CAPES (Neves, 1998) para atender às necessidades de profissionais que, inseridos no mundo do trabalho, necessitam aprimorar sua qualificação profissional e buscar inovações em sua área, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam às demandas de sua realidade, sem necessariamente se afastar das suas atividades laborais (CAPES, 2019; Brasil, 2009).

Os mestrados profissionais em ensino na saúde (MPES) surgiram para qualificar o sistema de saúde, por meio do empoderamento científico de suas equipes de trabalho. Esse espaço de formação em saúde configura-se um *locus* privilegiado de estudos e produção de conhecimentos científicos, educacionais e tecnológicos (Mamede; Abbad, 2018).

A Estratégia Global de Recursos Humanos para a Saúde 2030 (WHO, 2016) identificou a formação da força de trabalho em saúde como um desafio importante para o fortalecimento dos sistemas de saúde. Nesse contexto, torna-se necessário que a formação profissional fortaleça a prestação de cuidados de saúde com foco na expansão do acesso e da qualidade dos serviços (McPake *et al.*, 2016).

Essas estratégias globais podem levar a melhorias na qualidade de vida das populações em articulação com as metas relacionadas à saúde. O Plano Estratégico da Organização Pan-Americana de Saúde, para 2020–2025, visa catalisar esforços para reduzir as iniquidades e identificar ações específicas para enfrentar as desigualdades na saúde, por meio de quatro temas transversais centrais para abordar os determinantes da saúde: a equidade; o gênero; a etnia; e os direitos humanos globais (OPAS, 2020).

O modelo atual de formação profissional na saúde, caracterizado pela forte divisão do trabalho e centrado no saber técnico do profissional, ainda evidencia uma formação com ênfase nas competências específicas de cada categoria, repercutindo no desenvolvimento de um perfil uniprofissional que se mostra fragmentado e incompatível com o enfrentamento das demandas crescentes e complexas da saúde, presentes atualmente. Esse modelo de formação e de trabalho leva a prejuízos para a qualidade do cuidado e para a resolutividade das necessidades de saúde (Freire Filho *et al.*, 2018; Peduzzi *et al.*, 2020).

Tompson *et al.*, (2018) apontam que a complexidade das demandas de saúde e da organização dos serviços indica uma tendência crescente da necessidade de substituir a atuação isolada e independente dos profissionais pelo trabalho colaborativo em equipe.

A formação de profissionais para a integralidade do cuidado representa uma estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS) para enfrentar o desafio de otimizar seus recursos em uma proposta inovadora e corajosa de um sistema universal e equânime. Esses processos formativos devem considerar o acelerado ritmo de evolução do conhecimento, as mudanças do método de trabalho em saúde e as transformações decorrentes de aspectos demográficos e epidemiológicos, na perspectiva de formar pro-

fissionais críticos e reflexivos, com conhecimentos, habilidades e atitudes que os tornem aptos a atuar em um sistema de saúde qualificado e integrado (Vilela; Batista, 2015).

Nesse sentido, percebe-se um ponto de encontro entre a proposta formativa dos MPES e as demandas do SUS.

Conforme descrito por Ogata *et al.*, (2021), o processo de fortalecimento do SUS é marcado por políticas de reorientação da formação e do trabalho em saúde que, historicamente, buscam enfrentar os entraves que comprometem a operacionalização do sistema segundo seus princípios. Nesse movimento, destacam-se a educação permanente em saúde, que constitui a política do SUS para a formação dos trabalhadores do setor, e a educação interprofissional (EIP), sendo uma abordagem de educação e formação profissional que, na última década, impulsionou-se no Brasil.

A EIP é definida como a ocasião em que atores de diferentes profissões da área da saúde aprendem em conjunto, interativamente, com o propósito explícito de fortalecer a colaboração e melhorar a qualidade dos serviços ofertados (Reeves *et al.*, 2013).

Para a OMS (2010, p. 7), “um profissional de saúde, colaborativo e preparado para a prática, é aquele que aprendeu como trabalhar em uma equipe interprofissional e tem competência para este fim”.

A EIP tem sido amplamente defendida no mundo, uma vez que fornece um referencial teórico-conceitual e metodológico capaz de desenvolver competências para o trabalho colaborativo, com implicações positivas na oferta de serviços de saúde resolutivos, seguros e de qualidade (Reeves *et al.*, 2013).

A interprofissionalidade refere-se às intervenções interprofissionais na formação e/ou no local de trabalho, em que membros de diferentes profissões estão estudando ou trabalhando juntos, de modo interativo e colaborativo, para construir sistemas de saúde centrados no paciente e cuidados de saúde de qualidade, seguros e sustentáveis (Xyrichis, 2020).

Embora seja uma temática relativamente nova no contexto brasileiro, a EIP se mostra uma abordagem promissora e vigorosa para a formação em saúde e a transformação das práticas profissionais.

Prevedello, Góes e Cyrino (2022) afirmam que a aprendizagem de graduandos, mediada pela interprofissionalidade, facilita o desenvolvimento de competências requeridas, de modo a atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e às necessidades do SUS, apesar dos diversos desafios enfrentados pelos estudantes, formadores e gestores. Essas iniciativas formativas mostram que a EIP é um caminho para aprimorar o cuidado em saúde, ao promover oportunidades para que estudantes, durante a graduação, desenvolvam competências para trabalho em equipe, prática colaborativa e integralidade do cuidado.

Apesar de resultados positivos da EIP na graduação brasileira, observa-se que as intencionalidades e os efeitos da formação ancorada nos princípios e pressupostos

da interprofissionalidade ainda precisam ser melhor explorados na pós-graduação *stricto sensu*.

Os MPES têm um caráter interdisciplinar, e podem se constituir em espaços potentes para a formação interprofissional, na perspectiva de construir processos formativos pautados no fortalecimento do trabalho em equipe e da prática colaborativa. Além de ser uma estratégia no contexto do processo de reorientação da formação profissional em saúde, os MPES visam preparar profissionais qualificados para a integralidade do cuidado, promovendo transformações nos cenários do trabalho em saúde e atuando como docentes formais ou preceptores do serviço.

Assim, consideram-se os MPES como um *locus* privilegiado de educação permanente, estudo, pesquisa e desenvolvimento de competências para a formação profissional e o aprimoramento das práticas profissionais, de modo a impulsionar transformações nos cenários do trabalho em saúde.

Diante dessa contextualização, este estudo foi guiado pela seguinte pergunta: quais as intencionalidades dos MPES para a adoção dos pressupostos teóricos-conceituais e metodológicos da interprofissionalidade na formação e no trabalho em saúde? O estudo teve como objetivo analisar as intencionalidades dos MPES para a formação e o trabalho interprofissional no contexto brasileiro.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo qualitativo, descritivo de análise documental, uma vez que o foco de análise incide sobre os conteúdos dos relatórios do Coleta CAPES, referentes à Avaliação Quadrienal 2017–2020, produzidos pelos MPES das cinco regiões geográficas do Brasil.

Para McCulloch (2004), a análise documental implica atenção às minúcias que compõem o todo do documento, valendo-se de interpretação dos registros e, também, conotações além do texto, mas que têm relação com os conteúdos. Os documentos devem ser considerados mediante a ligação texto-contexto.

A pesquisa descritiva visa à apresentação das características de determinado fenômeno e ao estabelecimento de relações entre variáveis. Essa metodologia busca uma compreensão profunda e fundamentada da temática em análise (Thomas; Nelson; Silverman, 2015).

A abordagem qualitativa se mostra relevante, pois valoriza as reflexões, percepções e impressões dos pesquisadores no processo de interpretação.

A pesquisa foi realizada no contexto dos MPES, credenciados e avaliados pela CAPES, com ciclo avaliativo completo e notas iguais ou superiores a três, distribuídos pelas cinco regiões geográficas do Brasil. Assim, 20 PPGs atenderam ao critério de inclusão, e estão assim distribuídos: Norte = 2; Nordeste = 6; Centro-Oeste = 2; Sudeste = 9; e Sul = 1.

Foram objeto das análises os 20 relatórios do Coleta CAPES, referentes ao período de 2017 a 2020, encaminhados pelos coordenadores dos MPES, obtidos pelo acesso público da Plataforma Sucupira-Coleta de Informações em 2023.

Um conjunto de termos foi organizado e utilizado para rastrear os relatórios dos PPGs em busca de dados que sinalizassem as intencionalidades para a adoção dos pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da educação e do trabalho interprofissional na formação de futuros mestres.

Os termos "interdisciplinar/interdisciplinaridade", "multidisciplinar", "interprofissional", "multiprofissional", "prática colaborativa", "trabalho em equipe", "SUS", "educação permanente", "integralidade no cuidado", "formação profissional" e "competência(s)" foram explorados.

Utilizando-se os documentos salvos em formato "PDF" e o comando "CTRL F", cada termo foi rastreado em busca da frequência em que foram mencionados. Além disso, procedeu-se à identificação e seleção dos trechos dos documentos, com a especificação da página de localização, os quais foram copiados e colados em uma planilha eletrônica. Em posse dos dados coletados para os 20 relatórios, deu-se início à análise dos conteúdos na modalidade temática (Minayo, 2008).

Para subsidiar a análise qualitativa, os trechos dos conteúdos foram lidos e relidos na perspectiva de destacar aqueles que estabeleciam relação direta com o objeto em estudo e que apresentassem aspectos relevantes para a compreensão do fenômeno. Os trechos dos documentos foram organizados em categorias temáticas que emergiram das análises.

O material foi trabalhado em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretação. A análise de conteúdo permite a classificação dos componentes do significado da mensagem, ocupando-se de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo extraído e sua respectiva interpretação (Minayo, 2008).

Para garantir a confidencialidade, os relatórios dos PPGs foram identificados por combinações alfanuméricas (ex: PPG1, PPG2, e assim sucessivamente, até PPG20). Os dados de caracterização dos MPES foram utilizados apenas para contabilizar a sua distribuição geográfica no país.

A presente pesquisa é parte de projeto maior que seguiu todos os preceitos éticos relacionados à Resolução n.º 466/12, sob apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da [identificação removida para efeito da submissão], Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 32429320.7.0000.5505 e Parecer n.º 4.197.726.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, 20 MPES atenderam aos critérios de inclusão, e os respectivos relatórios, referente a Avaliação do Quadriênio 2017–2020, foram extraídos da Plataforma Sucupira por meio do acesso público.

Os relatórios do Coleta CAPES estão distribuídos entre diferentes instituições de ensino superior, sendo: 30% (N=6) em instituições públicas federais; 20% (N=4) em públicas estaduais; 5% (N=1) em instituições públicas municipais; e 45% (N=9) em centros universitários, faculdades e universidades privadas.

A Tabela 1 apresenta os indicadores dos termos rastreados nos relatórios dos MPES.

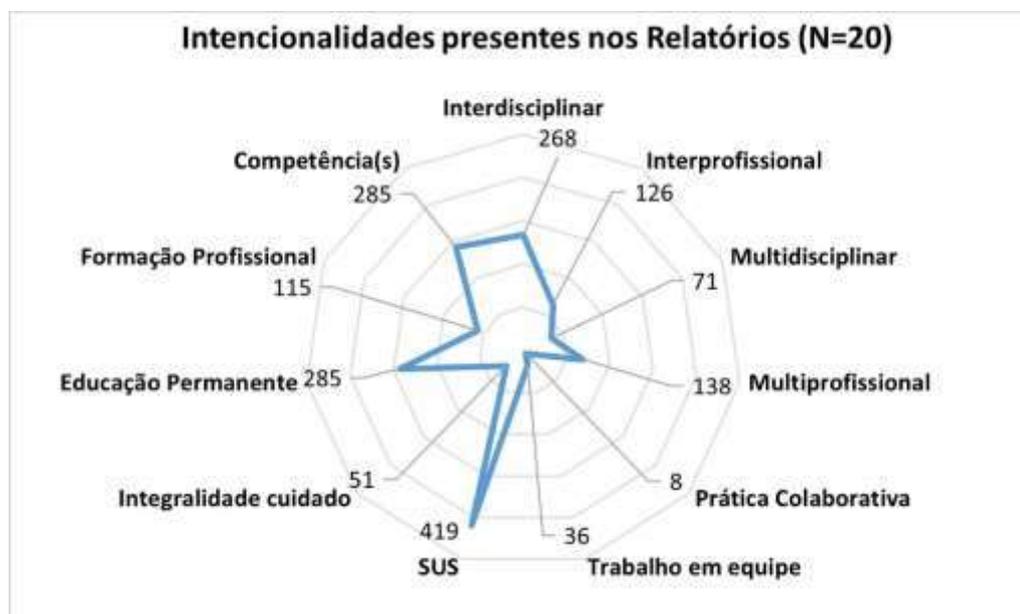
Tabela 1 – Indicadores dos termos rastreados nos relatórios do Coleta CAPES referentes à Avaliação Quadrienal 2017–2020, mestrados profissionais em ensino na saúde. São Paulo, SP, Brasil, 2024

	Inter- disciplinar	Interpro- fissional	Multi- disciplinar	Multi- profissional	Prática Colaborativa	Trabalho equipe	SUS	Integralidade	Educação Permanente	Formação (profissional)	Competência
PPG1	7	1	2	3	2	0	3	0	1	4	13
PPG2	13	5	4	3	1	1	3	1	9	2	15
PPG3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	11
PPG4	4	0	3	1	0	0	0	0	0	2	0
PPG5	5	0	8	0	0	0	6	1	8	2	4
PPG6	11	2	5	21	0	7	0	0	0	1	11
PPG7	3	5	4	5	0	0	10	1	2	0	14
PPG8	36	10	11	19	0	6	44	5	41	22	24
PPG9	19	1	3	7	0	4	23	2	15	2	3
PPG10	20	11	2	11	0	2	13	11	21	4	3
PPG11	12	2	3	16	0	2	30	2	11	26	25
PPG12	59	0	7	0	0	0	0	0	0	1	11
PPG13	8	1	1	8	0	0	14	2	3	7	9
PPG14	10	0	0	0	0	0	2	0	14	2	8
PPG15	9	5	0	0	0	0	40	1	1	1	13
PPG16	4	8	2	14	0	0	27	1	39	6	24
PPG17	12	16	2	7	2	2	6	1	22	2	7
PPG18	10	54	2	21	3	8	19	2	12	19	52
PPG19	14	5	7	1	0	2	120	1	81	7	9
PPG20	6	0	5	1	0	2	58	20	5	4	29
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>126</b>	<b>71</b>	<b>138</b>	<b>8</b>	<b>36</b>	<b>419</b>	<b>51</b>	<b>285</b>	<b>115</b>	<b>285</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Para melhor visualização dos indicadores apresentados na Tabela 1, calculou-se o valor total para cada termo identificado nos relatórios. A Figura 1 ilustra os números totais para cada termo localizado.

Figura 1 – Intencionalidades dos mestrados profissionais em ensino na saúde para a formação e o trabalho interprofissional. São Paulo, SP, Brasil, 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Observa-se que as maiores frequências estão relacionadas aos termos “SUS” (419), “educação permanente” (285), “competências” (285), “interdisciplinar/interdisciplinaridade” (268), “multiprofissional” (138), “interprofissional” (126) e “formação profissional” (115).

Os relatórios refletem teoricamente as intencionalidades formativas dos MPES, incorporando temáticas relevantes relacionadas às políticas indutoras da formação e do trabalho em saúde. Entretanto, percebeu-se uma falta de clareza e objetividade em relação à descrição das estratégias e ações implementadas na trajetória formativa que sinalizassem para as potencialidades, os desafios e as possibilidades da adoção e fortalecimento dos pressupostos da interprofissionalidade nos PPGs.

Para N. Batista e S. Batista (2016), a formação em saúde é mais do que um conjunto de competências a serem desenvolvidas, constituindo experiências significativas nas quais se valorizam as trocas, a partilha de saberes, o diálogo, o respeito, a ética e a valorização do outro como parceiro legítimo na construção de conhecimentos que se organizam de diversos modos, na perspectiva de atender às características formativas do modelo profissional desejado.

A análise qualitativa dos conteúdos expressos nos relatórios é apresentada em categorias temáticas que emergiram das interpretações e trechos dos documentos que ilustram as características identificadas. Seis categorias emergiram das análises:

- a) Transformação das práticas profissionais no contexto do Sistema Único de Saúde;
- b) Mestrado profissional como espaço de educação permanente;
- c) Estratégias de formação para o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe;
- d) Aspectos da formação interdisciplinar na pós-graduação;
- e) Elementos da interprofissionalidade na formação para o trabalho em saúde;
- f) Formação para a docência, pesquisa e trabalho em saúde.

A primeira categoria, “transformação das práticas profissionais no contexto do SUS”, mostra as intencionalidades dos MPES com a formação de profissionais comprometidos e preparados para atender às crescentes e complexas necessidades de saúde da população brasileira. Os trechos dos documentos ilustram estas características:

Os objetivos nucleares do programa são pesquisar e produzir conhecimentos científicos que contribuam para o crescimento do campo temático ensino em ciências da saúde, bem como, a partir destes conhecimentos, desenvolver intervenções que induzam avanços e transformações nas práticas pesquisadas, além de propiciar uma qualificação técnica, criativa e potencialmente transformadora de professores e técnicos de nível superior para o ensino nessa área (PPG17, p. 20).

O programa se propõe a formar profissionais para a produção de conhecimentos científicos, o desenvolvimento de pesquisas e tecnologias e o exercício da docência em saúde comprometida com o fortalecimento do SUS, mediante o aprofundamento das bases teórico-metodológicas das ciências humanas, sociais e biológicas que fundamentam o campo multidisciplinar, estando esta formação orientada para o campo de atuação profissional (PPG19, p. 2).

O objetivo do programa é formar profissionais com capacidade técnico-científica para atuar e produzir conhecimento como formadores na confluência da universidade e dos serviços de saúde, [...] atuando em ações ligadas ao ensino da saúde, assegurando uma integração entre universidade e serviços de saúde nos níveis de complexidade do SUS na atenção primária, secundária e terciária da saúde (PPG11, p. 16).

O programa se propõe a formar um profissional apto a implantar estratégias orientadas para a integração entre ensino e serviço no âmbito do SUS, qualificando simultaneamente o cuidado e a formação (PPG20, p. 4).

Os MPES entrelaçam o ensino, a pesquisa e o produto educacional para produzir conhecimentos sistematizados e implementar mudanças nos cenários da formação e do trabalho em saúde. Percebe-se que os MPES ancoram-se nas premissas apontadas

por Britto (2022), no sentido de conhecer ao agir, conhecer para agir e agir para transformar.

A segunda categoria, “Mestrado profissional como espaço de educação permanente”, ilustra as oportunidades e a importância da formação pós-graduada como um diferencial para potencializar a atuação e as iniciativas dos profissionais no binômio saúde-educação.

[...] a formação no PPG visa ao desenvolvimento de protagonistas do ensino que possam contribuir para a transformação da educação em um processo de perene garantia da liberdade e consolidação de autonomia [...] nossos egressos retornam para seus ambientes de trabalho com uma visão diferenciada do ensino, suas potencialidades, fragilidades e aplicabilidade em diferentes contextos socioeconômicos e culturais (PPG2, p. 60).

[Estágio de docência] permite ao discente refletir acerca dos desafios presentes no ensino na saúde e na educação permanente realizada dentro e fora dos serviços de saúde. Outra necessidade percebida foi a de ampliar os espaços de realização dos estágios como forma de ressignificação das experiências para a docência, tendo como eixo a educação permanente em saúde (PPG16, p. 5).

O programa visa avaliar o impacto social nas áreas do ensino e da saúde com o significado da ação pedagógica em saúde, no âmbito do SUS, com os limites, possibilidades de avanço a partir da estratégia da formação pedagógica e da educação permanente (PPG19, p. 3).

Na linha de pesquisa educação permanente em saúde, evidencia-se uma aproximação e interlocução crítica com as políticas nacionais de educação permanente e com os projetos e planos de formação dos profissionais de saúde. Os estudos e investigações no campo da educação permanente em saúde com os trabalhadores da saúde expressam uma marca característica das investigações desenvolvidas, a qual é a pesquisa colaborativa (PPG17, p. 8).

O PPG visa qualificar a ação de formadores, no sentido de assegurar uma abordagem integral do processo saúde-doença, com ênfase na atenção básica e nas transformações nos processos de geração de conhecimentos, ensino e aprendizagem e de prestação de serviços à população, conforme estabelecido pelas políticas públicas voltadas para a educação permanente dos profissionais de saúde. (PPG18, p. 27)

A Portaria n.º 80 (Neves, 2005), que cria os MPs, aborda sobre a necessidade da formação de pós-graduandos aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado dos egressos dos cursos, visando um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística, além de estrutura curricular vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação

profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação.

Uma característica marcante dos MPES é o fato de o mestrando ser um aluno trabalhador que se debruça sobre as temáticas sobre o ensino para o desenvolvimento da pesquisa e do produto educacional a partir de demandas originadas das realidades locais do trabalho em saúde. Essa peculiaridade dos MPES aponta para as inovações e produções de conhecimentos que mobilizam os cenários de prática na perspectiva de promover transformações e produzir impactos positivos na comunidade.

Lacerda e André (2020) ressaltam algumas premissas dos MPs como: a capacitação profissional e sua relação com a prática, atendendo às necessidades do mundo do trabalho; a imbricação dos conhecimentos produzidos com o desenvolvimento social; a importância da integração da formação profissional com as demandas sociais, visando à eficácia e à eficiência das instituições; e o aumento da competitividade e produtividade das instituições.

A terceira categoria, “Estratégias de formação para o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe”, apresenta as contribuições dos MPES visando vislumbrar a formação de profissional qualificado para promover mudanças nos cenários do trabalho em saúde.

[O PPG] apresenta uma matriz curricular com disciplinas e outros componentes curriculares voltados para a formação de docentes, profissionais dos serviços e pesquisadores, utilizando diversas estratégias de ensino-aprendizagem, tais como na forma de aprendizagem baseada em time (Team Based Learning (TBL)) e sessões tutoriais com aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning (TBL)), além de ambientes de laboratório, problematização, simulação, seminários, oficinas, estágio de docência, dentre outras (PPG11, p. 3).

Desenvolvimento de competência para o trabalho interprofissional e trabalho em equipe como estratégia de melhoria do cuidado integral ao paciente. O projeto se insere na linha de pesquisa ensino-aprendizagem e tecnologias educacionais na saúde, e tem o potencial de qualificar as relações interprofissionais relacionadas à atenção ao paciente e fortalecer a linha de pesquisa voltada ao trabalho e educação interprofissional e à integração ensino-serviço (PPG19, p. 4).

A disciplina práticas de ensino na atenção à saúde problematiza o processo de trabalho em saúde com vistas ao aperfeiçoamento do estudante de modo crítico-analítico em bases éticas e humanísticas dirigidas à efetivação da integralidade e humanização do cuidado, adequadas ao contexto onde são desenvolvidas. São considerados, para tanto, conteúdos teóricos e práticos que envolvem os cenários dos serviços, tecnologias e metodologias pedagógicas utilizadas no enfrentamento de situações vividas no campo da saúde e modos de produção do trabalho em equipe (PPG10, p. 4).

Como orientação do perfil de competências do egresso [...] são utilizadas estratégias de aprendizagem, com foco no estudante, que potencializam o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe, além de oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento de maior autonomia e responsabilização na formação em saúde, com produção e disseminação de conhecimento aplicável (PPG20, p. 32).

A temática do desenvolvimento de competências para o efetivo trabalho em equipe é considerada estratégica neste momento de resgate da formação de um profissional de saúde melhor preparado para o trabalho em equipe, na perspectiva da integralidade no cuidado às pessoas, da maior resolutividade das demandas de saúde e da qualidade da assistência.

Nos MPES, o ensino ocorre mediante a utilização de estratégias que problematizem as realidades do trabalho em saúde, favorecendo a aprendizagem ativa e interativa, e promovendo o desenvolvimento das competências-chave para a interprofissionalidade, como comunicação interprofissional, liderança colaborativa, resolução de conflitos, dinâmicas do trabalho em equipe, clareza de papéis, responsabilidades profissionais e atenção centrada na pessoa, família e comunidade.

Ao considerar que os MPES da área de ensino têm caráter interdisciplinar e podem se constituir *locus* privilegiado para a formação interprofissional, a quarta categoria, "Aspectos da formação interdisciplinar na pós-graduação", mostra que:

O PPG assume a missão de colaborar com a formação de profissionais para o campo da saúde, buscando enfrentar os desafios educacionais do nosso milênio, aliados àqueles presentes na formação para o SUS. [...] adota a perspectiva interdisciplinar para o tratamento dos temas de investigação relativos ao ensino na saúde, e vem ampliando os horizontes da formação de profissionais comprometidos com a inovação das práticas profissionais em saúde (PPG19, p. 34).

O programa tem por objetivos produzir pesquisas científicas e tecnológicas para consolidar a área de formação interdisciplinar em saúde; contribuir para o desenvolvimento de tecnologias interdisciplinares de cuidado para lidar com os principais problemas de saúde da população; e formar mestres na área do ensino na saúde, para poderem atuar em atividades de formação básica, técnica, superior e na educação permanente (PPG10, p. 3).

Pelo fato de o curso absorver profissionais de várias áreas do conhecimento e diversas especialidades da saúde, consideram-se como pontos importantes a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade como campos de destaque nos estudos (PPG15, p. 7).

A linha de pesquisa compreende a investigação da produção de saberes no ensino e na formação em saúde [...] contempla estudos sobre: a interdisciplinaridade e multiprofissionalidade na saúde; a pesquisa, a formação e a prática

docente; o desenvolvimento, a implementação e a prática das novas tecnologias educacionais no ensino na saúde (PPG8, p. 3).

O egresso do programa desenvolve competências para organizar e conduzir equipes de trabalho, de caráter multidisciplinar e interdisciplinar, no desempenho de tarefas educacionais específicas, tais como docência, construção de currículos, avaliação de estudantes, garantia de qualidade educacional e formação continuada na área de ensino em saúde (PPG7, p. 4).

A interdisciplinaridade, entendida como o entrelaçamento dos conhecimentos e saberes disciplinares, está presente nos projetos individuais ou coletivos dos MPES, envolvendo docentes, discentes e egressos, que culminam com a implementação de produtos educacionais desenvolvimentos como ferramentas para a ações de educação permanente configuradas em formato de vídeo, *podcast*, oficina, roda de conversa, reunião de equipe, produção de dispositivos para a educação em saúde na comunidade, entre outros.

Na quinta categoria, “Elementos da interprofissionalidade na formação para o trabalho em saúde”, observam-se algumas dessas intencionalidades:

A educação e o trabalho interprofissional se destacam como princípios para a reorientação da formação e do modelo de atenção à saúde, na perspectiva da integralidade e da humanização do cuidado, da valorização dos usuários e suas necessidades como elementos fundamentais para o fortalecimento do SUS (PPG18, p. 26).

[...] a integração ensino-serviço-comunidade visa enfatizar os temas relacionados à interprofissionalidade nas abordagens de processos educativos em saúde que envolvam profissionais, cenários e práticas de aprendizagem voltadas para o fortalecimento da área de saúde pública brasileira, com destaque para a educação permanente em saúde e as políticas de equidade do SUS (PPG15, p. 3).

A inserção social do PPG tem provocado ecos na formulação de políticas públicas na área de formação em saúde, em especial nos últimos dois anos (2019 e 2020) junto ao PET Saúde Interprofissionalidade: produção de material educativo, tutoria, supervisão, assessoria aos projetos nacionais. Enfim, múltiplas funções e atividades assumidas por docentes e egressos de nosso programa (PPG17, p. 19).

O produto foi um curso elaborado por equipe interprofissional e que visou à formação prática interprofissional, [...] como uma ferramenta de ensino para qualificar e integrar a assistência aos pacientes pediátricos internados. A qualificação do atendimento interprofissional poderá refletir na segurança e humanização do sistema de saúde (PPG8, p. 21 e 23).

Iniciativas formativas na perspectiva da EIP implementaram-se de modo mais consistente em cursos de graduação no Brasil, a partir de políticas indutoras que estimulam a adoção desses princípios como caminhos para aprimorar o cuidado em saúde, promovendo oportunidades para que estudantes desenvolvam competências para o trabalho em equipe, a prática colaborativa e a integralidade do cuidado. Entretanto, no espaço da pós-graduação, ainda são raras as experiências de formação ancoradas nos pressupostos da interprofissionalidade.

A qualificação de profissionais, no âmbito da pós-graduação, na modalidade profissional na área de ensino, tem se mostrado oportunidade valiosa para preparar formadores para a educação das profissões de saúde, como docentes, gestores, tutores, preceptores, pesquisadores de suas próprias práticas e profissionais diferenciados para promover mudanças nos espaços do trabalho em saúde para o fortalecimento do SUS. Nessa direção, a sexta categoria, “Formação para a docência, pesquisa e trabalho em saúde”, revela as prerrogativas dos MPES:

O principal objetivo do programa é prover formação técnico-científica pós-graduada a docentes, preceptores e profissionais que comprovadamente atuam em processos educacionais na área de ensino em saúde, tornando-os altamente qualificados para identificar problemas reais e buscar soluções, formando um perfil de profissional mais crítico, reflexivo e inovador capaz de intervir e impactar positivamente na sua área de atuação (PPG7, p. 3).

O programa oferece qualificação a profissionais vinculados à docência e aos serviços de saúde, principalmente ao SUS, e forma profissionais da saúde comprometidos com os novos conceitos e práticas pedagógicas para atuarem como indutores de mudanças em suas instituições de trabalho, com objetivo de melhorar o processo de ensino aprendizagem, aprimorar a produção técnica e científica (PPG11, p. 59).

A área de concentração engloba as iniciativas direcionadas para a formação de profissionais de saúde qualificados para atuação na área de educação das profissões da saúde. Envolve a abordagem interdisciplinar e interprofissional dos aspectos relacionados ao planejamento, operacionalização, avaliação e gestão dos processos formativos na área da saúde, sob a perspectiva da integração com os serviços, a comunidade e as políticas públicas voltadas para a reorientação da formação profissional em saúde no Brasil, através da produção de conhecimentos científicos, tecnológicos e inovação nesta área estratégica para a consolidação do SUS (PPG18, p. 2).

O foco do mestrado é a formação pedagógica/educação permanente de profissionais de saúde que atuem junto aos estudantes e demais profissionais no cotidiano dos serviços de saúde; profissionais formados, com uma visão crítica e ampla da sociedade no e para o SUS, qualificados para promover a articulação integrada entre os setores de ensino e de saúde, [...] na construção de práticas de ensino coletivas, interdisciplinares, críticas e criativas, comprometidas com a transformação da realidade (PPG19, p. 2).

Nos MPES, os pós-graduandos desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes guiados por uma estrutura curricular e por docentes que mobilizam saberes para provocar reflexões sobre temáticas relevantes, na perspectiva de desencadear movimentos promissores para mudanças nos cenários da prática profissional na saúde.

O caráter dinâmico e complexo da realidade de vida e saúde das pessoas evidencia uma necessidade crescente de reorientação da formação dos profissionais e do modelo de produção dos serviços de saúde (Frenk *et al.*, 2010; Freire Filho; Magnago; Costa; Forster, 2018), construindo trajetórias educativas para o alcance dos cinco objetivos centrais da saúde: melhorar a qualidade do cuidado ao paciente; aprimorar a saúde das comunidades e populações; melhorar a experiência de trabalho dos profissionais; reduzir custos relacionados à prestação dos serviços; e melhorar a equidade em saúde (Farrell *et al.*, 2023).

D'Amour e Oandasan (2005) consideram que a interprofissionalidade é uma resposta à fragmentação do trabalho em saúde, e orientam uma mudança no modelo de atenção e formação, para que educadores e profissionais colaborem de modo sinérgico no processo de ensino-aprendizagem e nos cuidados de saúde.

A articulação contínua dos MPES com as políticas indutoras da reorientação da formação em saúde é uma estratégia potente para contribuir com os avanços na produção científica e elaboração de produtos de intervenção direcionados para temáticas-chave que potencializem a formação inicial e pós-graduada, e para o fortalecimento do SUS, como: interdisciplinaridade; educação e trabalho interprofissional; integralidade no cuidado; equidade; cuidado centrado no usuário, famílias e comunidades; entre outros temas essenciais para a formação em saúde.

Formar profissionais do ensino, gestão e assistência que sejam qualificados, autônomos e inovadores para o mundo do trabalho é um grande desafio, requerendo investimentos de diferentes instâncias.

Para os egressos poderem planejar, desenvolver e avaliar projetos de pesquisas, novas metodologias e produtos para inovação e transformação nos cenários de prática são necessários para alinhamento dos embasamentos teóricos-conceituais e metodológicos, de modo que dialoguem com as demandas complexas e crescentes da saúde das populações e com as políticas indutoras da reorientação da formação em saúde, avançando na produção científica e elaboração de produtos técnicos-educacionais inovadores que contribuam para as reais transformações nos cenários do trabalho em saúde.

A EIP é considerada uma estratégia apropriada para a superação de um modelo de formação e de saúde fragmentado, pois se configura uma perspectiva formativa que promove o trabalho em equipe integrado e colaborativo entre profissionais de diferentes categorias, tendo como foco as necessidades de saúde da população (OMS, 2010; Peduzzi *et al.*, 2020; Ogata *et al.*, 2021).

Para Peduzzi (2016), o SUS é interprofissional, construído e consolidado como espaço de atenção à saúde, educação profissional, gestão e controle social, orientado pelos princípios da integralidade, equidade, universalidade e participação.

Um dos propósitos dos MPES é qualificar profissionais para uma prática transformadora que atenda às demandas sociais, organizacionais ou profissionais. Assim, constituem espaços potentes para promover uma formação interprofissional, já que os problemas dos serviços são complexos e requerem um olhar ampliado de diversas disciplinas e áreas do conhecimento, favorecendo a colaboração, parceria e cooperação entre os profissionais das diferentes categorias.

A interdisciplinaridade tem se mostrado como ponto forte em alguns MPES, envolvendo diversas áreas do conhecimento inerentes à saúde. Entretanto, a interprofissionalidade ainda se mostra pontualmente em apenas alguns PPGs.

A EIP tem sido apresentada como dispositivo importante para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, de forma que os futuros profissionais e os já inseridos na realidade do trabalho em saúde desenvolvam a colaboração como competência que assegure a mudança na lógica do modelo de atenção à saúde. Profissionais colaborativos asseguram práticas em saúde integrais por meio do trabalho colaborativo, com maior capacidade de respostas aos problemas e às necessidades de saúde (Reeves, 2016).

Para Peduzzi (2016), a EIP está alinhada aos princípios fundamentais do SUS ao estabelecer: a centralidade do usuário na reordenação dos serviços de saúde; o alinhamento dos perfis profissionais às complexas necessidades de saúde; a busca pela reorganização das práticas de saúde na lógica do trabalho em equipe e da colaboração interprofissional; e a formação de profissionais mais implicados com as transformações necessárias à sociedade.

Assim, entende-se que o MPES compõe um cenário rico para potencializar o trabalho em equipe e a prática colaborativa. Por abranger profissionais de diferentes categorias, já graduados, que continuam sua formação por meio do aprofundamento dos conhecimentos, os PPGs na modalidade profissional configuram-se como espaço profícuo para desenvolver, implementar e avaliar pesquisas, processos e produtos tecnológicos/educacionais inovadores, de modo a contribuir para transformações nos cenários da prática profissional, quer seja nos espaços do ensino formal ofertado por instituições de ensino ou nos espaços do ensino não formal, voltados à qualificação dos profissionais que atuam nos diferentes contextos da assistência à saúde.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as intencionalidades dos mestrados profissionais em ensino na saúde, da área de ensino da CAPES, para a formação e o trabalho interprofissional no contexto brasileiro.

A pesquisa documental com abordagem descritiva-analítica permitiu valorizar a trajetória dos MPES e explorar as intencionalidades da formação, na perspectiva de criar oportunidades para o desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe e prática colaborativa.

Analisar os relatório do Coleta CAPES da Avaliação Quadrienal 2017–2020 (Brasil, 2020), com foco nos pressupostos da interprofissionalidade, assumiu relevância singular, enquanto que permitiu identificar as características que permeiam as estratégias de formação em saúde, desvelando um projeto de saúde e de sociedade que se planeja construir.

Os dados afirmam haver elementos que identificam as intencionalidades na defesa dos princípios da interprofissionalidade pautados em referenciais teórico-conceituais e metodológicos consistentes. Entretanto, há um conjunto de MPES em que se observa uma falta de alinhamento teórico-conceitual com este pressuposto, apresentando confusões terminológicas e conceituais, e tratando, por vezes, similarmente os diferentes termos, como “Interdisciplinar”, “Multidisciplinar”, “Multiprofissional” e “Interprofissional”.

Em maior ou menor grau, os MPES apresentam possibilidades de fortalecimento dos princípios da EIP, especialmente no que se refere ao reconhecimento do caráter complexo e dinâmico das necessidades de saúde, que demandam, por sua vez, maior interação e integração entre diferentes categorias profissionais para promover a assistência centrada no usuário e alcançar a integralidade no cuidado.

A pesquisa traz duas importantes considerações intrinsecamente relacionadas: a necessidade de pensar sobre propostas pedagógicas mais sistematizadas, com maior clareza dos fundamentos teórico-conceituais e metodológicos; e que, apesar disso, os cursos se mostram potentes para a adoção dos princípios da interprofissionalidade, por constituir-se em mestrados profissionais de caráter interdisciplinar, com discentes de diferentes categorias profissionais das áreas da saúde, educação e campo social.

Nessa conjuntura, ressalta-se que o relatório do Coleta CAPES, enquanto documento institucional que expressa valores, objetivos e métodos pedagógicos, necessita ser mais claro, consistente e revelar de maneira elucidativa os elementos condutores do processo formativo.

Ademais, não se pode afirmar que o previsto documentalmente é de fato operacionalizado, exigindo um esforço para complementar este estudo com outras pesquisas que possam explorar a dinâmica dos processos formativos, os conteúdos programáticos, as estratégias pedagógicas utilizadas nas unidades curriculares, implementadas a partir das realidades e dos sujeitos envolvidos.

De uma forma geral, os MPES não podem representar apenas uma condicionabilidade para a criação ou existência do curso, pois eles precisam também explicitar as bases teórico-conceituais e metodológicas capazes de contribuir e sustentar a construção de um novo projeto de saúde e de sociedade.

Os achados do presente estudo podem ter implicações importantes para a indução de novas políticas de formação em saúde, por identificar propostas que carecem de maior solidez teórico-conceitual e metodológica, aspecto fundamental para um modelo que tem em sua gênese o compromisso com a transformação da lógica dos processos da educação e do trabalho em saúde.

Embora a análise tenha se mostrado potente para conhecer os documentos que orientam os processos formativos, com suas intencionalidades para mudanças, é importante destacar que a análise dos relatórios dos PPGs permitiu (re)conhecer a missão, os objetivos, o papel e as demandas que balizaram a estrutura do curso. Porém, também suscitou limitações quanto à clareza e objetividade das informações, as quais, por vezes, dificultaram a compreensão sobre o cotidiano do ensino nas propostas formativas.

Assim, pesquisas futuras poderão se debruçar em analisar com maior profundidade os elementos direcionadores e os modos de operacionalização dos processos formativos, os quais podem se mostrar complexos, estruturantes, inovadores e duradouros.

**Fonte de financiamento:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. B. Educação interprofissional na formação em saúde: tecendo redes de práticas e saberes. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 202–204, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/287107672\\_Educacao\\_interprofissional\\_na\\_formacao\\_em\\_Saude\\_tecendo\\_redes\\_de\\_praticas\\_e\\_saberes](https://www.researchgate.net/publication/287107672_Educacao_interprofissional_na_formacao_em_Saude_tecendo_redes_de_praticas_e_saberes). Acesso em: 30 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). **Documento orientador de APCN**: área 46: ensino. Brasília: MEC; CAPES; DAV, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino\\_Documento\\_Orientador\\_APCN\\_2023.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf). Acesso em: 27 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). **Ficha de avaliação**: programas acadêmicos e profissionais: quadriênio 2017-2020: área 46: Ensino. Brasília: MEC; CAPES; DAV, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA\\_ENSINO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf). Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior-CAPES. **Diário Oficial da União**, DOU n.º 248, de 29.12.2009, Brasília, Seção 1, p. 20, 2019. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRITTO, L. P. L. Conhecer e agir para transformar: a leitura do mundo em Paulo Freire. **Revista Café com Paulo Freire**, Recife, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/775459930/2022-BRITTO-Luiz-Percival-Leme-Conhecer-e-agir-para-transformar-a-leitura-do-mundo-em-Paulo-Freire-In-Cafe-com-Paulo-Freire-v-2-n-1>. Acesso em: 30 jan. 2025.

D'AMOUR, D.; OANDASAN, I. Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. **Journal Interprofessional Care**, Reino Unido, v. 19, Suppl. 1, p. 8-20, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16096142/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FARRELL, T. W. *et al.* Academic health centers and the quintuple aim of health care. **Academic Medicine**, Filadélfia, v. 98, n. 5, p. 563-568, 2023. Disponível em: [https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2023/05000/academic\\_health\\_centers\\_and\\_the\\_quintuple\\_aim\\_of.24.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2023/05000/academic_health_centers_and_the_quintuple_aim_of.24.aspx). Acesso em: 30 jan. 2025.

FREIRE FILHO, J. R. *et al.* Cursos de especialização ofertados no âmbito do mais médicos: análise documental n perspectiva da educação interprofissional. **Interface**, Botucatu, v. 22 (Supl. 2), p. 613-1624, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jicse/a/YQM4Q5nkP-Dpc9j555xVbLQj/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FRENK, J. *et al.* Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet**, Shanghai, v. 376, n. 9756, p. 1923-1958, 2010. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61854-5/abstract](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/abstract). Acesso em: 30 jan. 2025.

LACERDA, C. R.; ANDRE, M. E. Mestrados profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 45-60, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000100045&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100045&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jan. 2025.

MAMEDE, W.; ABBAD, G. S. Objetivos educacionais de um mestrado profissional em saúde coletiva: avaliação conforme a taxonomia de Bloom. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5wf4MqfMppSMLvM6yLwTCQQ/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

McCULLOCH, G. **Documentary research**: in education, history and the social sciences. Londres: Routledge, 2004. *E-book*. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203464588/documentary-research-gary-mcculloch>. Acesso em: 30 jan. 2025.

McPAKE, B. *et al.* Implications of dual practice for universal health coverage. **Bull World Health Organ**, Genebra, v. 94, p. 142–146, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313503139\\_McPake\\_and\\_Russo\\_2016\\_Implication\\_of\\_dual\\_practice\\_for\\_universal\\_health\\_coverage](https://www.researchgate.net/publication/313503139_McPake_and_Russo_2016_Implication_of_dual_practice_for_universal_health_coverage). Acesso em: 30 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2008.

NEVES, A. A. B. Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 149-150, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88/84>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OGATA, M. N. *et al.* Interfaces entre a educação permanente e a educação interprofissional em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 55, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/K89qghvK3WgSN3pzcdKsZgR/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OMS – Organização Mundial de Saúde. Departamento de Recursos Humanos para a Saúde. **Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa**. Genebra: OMS, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-964974>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **Plano estratégico da organização Pan-Americana de saúde 2020–2025**: equidade, o coração da saúde. Washington, D.C.: OPAS; OMS, 2020. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52968/9789275722756\\_por.pdf](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52968/9789275722756_por.pdf). Acesso em: 30 jan. 2025.

PEDUZZI, M. *et al.* Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, (Supl.1), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RLtz36Ng9sNLHknn6hLBQvr/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PEDUZZI, M. O SUS é interprofissional. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 199-201, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/7MgQL4JM9dRYFDLYzQVLHM/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PREVEDELLO, A. S.; GÓES, F. S. N.; CYRINO, E. G. Educação interprofissional na formação em saúde no Brasil: scoping review. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 46, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/HzRqs-xYXT6gbWP9wSvzqtw/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

REEVES, S. *et al.* Interprofessional education: effects on professional practice and healthcare outcomes. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, Londres, v. 3, 2013. Disponível em: <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD002213.pub3/information#versionTable>. Acesso em: 30 jan. 2025.

REEVES, S. Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. **Interface**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 185-197, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2016.v20n56/185-197/pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. Esquece tudo o que te disse: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCI-TEC**, Santo Ângelo, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=ot\\_i9flAAAAJ&citation\\_for\\_view=ot\\_i9flAAAAJ:kc\\_bZDyKSQC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=ot_i9flAAAAJ&citation_for_view=ot_i9flAAAAJ:kc_bZDyKSQC). Acesso em: 30 jan. 2025.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Research methods in physical activity**. Champaign: Human Kinetics, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=OPR6DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=OPR6DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 30 jan. 2025.

TOMPSEN, N. N. *et al.* Educação interprofissional na graduação em odontologia: experiências curriculares e disponibilidade de estudantes. **Revista de Odontologia da UNESP**, Araraquara, v. 47, n. 5, p. 309-320, 2018. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Educa%C3%A7%C3%A3o-interprofissional-na-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-e-de-Tomp-mpsen-Meireles/e7da9992b73fa0e730b3ab6fd46a7f961327257e>. Acesso em: 30 jan. 2025.

VILELA, R. Q. B.; BATISTA, N. A. Mestrado profissional em ensino na saúde no Brasil: avanços e desafios a partir de políticas indutoras. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 307-331, 2015. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/1e55a4eb-be9f-3f56-9b68-dd0988964832/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

WHO – World Health Organization. **Global strategy on human resources for health: workforce 2030**. Genebra: WHO, 2016. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241511131>. Acesso em: 30 jan. 2025.

XYRICHIS, A. Interprofessional science: an international field of study reaching maturity. **Journal of Interprofessional Care**, Londres, v. 34, n. 1, p. 1–3, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13561820.2020.1707954#d1e75>. Acesso em: 30 jan. 2025.

**Participação e contribuição:** todas as autoras contribuíram nas etapas de concepção, desenvolvimento, análise de dados, redação e revisão do texto final.

**Revisão gramatical por:** LSB Traduções  
E-mail: [lsbtraducoes@gmail.com](mailto:lsbtraducoes@gmail.com).

## RELAÇÕES ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

*Dirléia Fanfa Sarmiento*

*Jardelino Menegat*

*Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel*

### Resumo

O texto, decorrente de uma pesquisa em andamento, tem por objetivo apresentar as relações entre o direito à educação e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), preconizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O *corpus* investigativo, composto pelo documento Educação 2030: Declaração de Incheon-Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos é analisado com base nas orientações de Cellard. Para a incursão analítica-reflexiva, dialoga com outros dispositivos difundidos pela UNESCO atinentes às relações entre a educação e o desenvolvimento sustentável. Resultados apontam que a ênfase nas relações entre a EDS e o direito à educação aparecem neste documento, não sendo essas relações acentuadas nas Declarações anteriores que o antecederam, apesar de a temática educação e desenvolvimento ter sido foco da UNESCO em décadas anteriores. Essas relações também demonstram as articulações entre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU e a Educação 2030 - Declaração de Incheon, proposta pela UNESCO, e indicam um ideário educativo alicerçado na concepção da educação como um direito de todos, um bem público e um dos meios para se concretizar os demais direitos essenciais à dignidade humana; o desenvolvimento sustentável; a justiça social; a inclusão; e o respeito à diversidade cultural, linguística e étnica. Este conjunto de indicativos corrobora o compromisso da UNESCO com todos os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), ampliando seu foco para além do ODS4: Educação de Qualidade.

**Palavras-chave:** direito à educação; desenvolvimento sustentável; Educação 2030.

## RELATIONSHIPS BETWEEN THE RIGHT TO EDUCATION AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

### Abstract

The text, resulting from ongoing research, aims to present the relationships between the right to education and education for sustainable development (EDS), recommended by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The investigative corpus, composed of the document Education 2030: Incheon Declaration-Towards an Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Education for All, is analyzed based on Cellard's guidelines. For the analytical-reflective foray, it dialogues with other devices disseminated by UNESCO relating to the relationships between education and sustainable development. Results indicate that the emphasis on the relationship between ESD and the right to education appears in this document, not being accentuated in previous Declarations that preceded it, despite the theme of education and development being a focus of UNESCO in previous decades. They demonstrate the connections between the UN 2030 Agenda for Sustainable Development and Education 2030 - Incheon Declaration, proposed by UNESCO. They indicate an educational ideology based on the conception of education as a right for all, a public good and one of the means to realize other rights essential to human dignity; sustainable development; social justice; the inclusion; and respect for cultural, linguistic and ethnic diversity. This set of indicators corroborates UNESCO's commitment to all SDGs, expanding its focus beyond Sustainable Development Goal 4: Quality Education.

**Keywords:** right to education; sustainable development; Education 2030.

## RELACIONES ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El texto, resultado de una investigación en curso, tiene como objetivo presentar las relaciones entre el derecho a la educación y la educación para el desarrollo sostenible (EDS), recomendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El corpus investigativo, compuesto por el documento Educación 2030: Declaración de Incheon-Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y una educación permanente para todos, se analiza con base en los lineamientos de Cellard. Para la incursión analítico-reflexiva, dialoga con otros dispositivos difundidos por la UNESCO relativos a la relación entre educación y desarrollo sostenible. Los resultados indican que el énfasis en la relación entre EDS y el derecho a la educación aparece en este documento, sin acentuarse en Declaraciones anteriores que lo precedieron, a pesar de que el tema de la educación y el desarrollo fue un foco de atención de la UNESCO en décadas anteriores. Demuestran las conexiones entre la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible y la Educación 2030 - Declaración de Incheon, propuesta por la UNESCO. Indican una ideología educativa basada en la concepción de la educación como un derecho para todos, un bien público y uno de los medios para realizar otros derechos esenciales para la dignidad humana; desarrollo sostenible; justicia social; la inclusión; y el respeto por la diversidad cultural, lingüística y étnica. Este conjunto de indicadores corrobora el compromiso de la UNESCO con todos los ODS, ampliando su enfoque más allá del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad.

**Palabras clave:** derecho a la educación; desenvolvimiento sustentable; Educación 2030.

## INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU), desde a sua constituição em 1945, tem como centralidade a promoção da cooperação, visando auxiliar os Estados-membros na resolução de problemas internacionais nos âmbitos econômico, social, cultural e/ou humanitário. Prima pela promoção e a proteção dos direitos humanos, defendendo as liberdades fundamentais para todos

(ONU, 1945). Neste mesmo ano, também foi constituída a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o propósito de:

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1945).

Em 1948, a ONU proclama a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), reconhecida mundialmente pela criação de um Sistema de Proteção Internacional de Direitos Humanos. No preâmbulo deste documento é enfatizado “[...] que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 1948).

A Declaração proclama a educação como um direito de todos, enfatizando que ela deve ser gratuita e obrigatória “[...] pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (ONU, 1948, art. 26), devendo ser “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, promovendo “[...] a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948, art. 26).

Pautada no disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2015), a UNESCO mobiliza os Estados-membros, por meio da pactuação do proposto nas declarações oriundas das conferências e fóruns mundiais, dos acordos de cooperação técnica, da proposição de programas, de projetos e demais ações, a assumirem o compromisso com a efetividade do direito à educação. As questões ambientais também se encontram na agenda da ONU e da UNESCO.

Após a Segunda Guerra Mundial, o processo de reconstrução e de desenvolvimento econômico das nações tomou rumos distintos, nem sempre pautados pela cooperação, acentuando as desigualdades entre os países e a exploração dos recursos naturais. Em 1965 foi criado o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que, dentre outras atribuições, desempenha um papel fundamental ao auxiliar os países a alcançarem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) na atualidade.

Em 1972, a ONU realiza, em Estocolmo, a primeira Conferência direcionada às questões ambientais, denominada Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (ONU, 1972). O documento, decorrente dessa Conferência, salienta o protagonismo do ser humano, o avanço da ciência e da tecnologia e dos impactos desses aspectos no meio ambiente “[...] o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente”. Destaca, também, que o poder de transformar que o ser humano possui pode trazer “[...] danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra”, sendo este imprescindível “[...] para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida mesma”.

O princípio 19 deste documento salienta a importância da educação ambiental “[...] tanto às gerações jovens como aos adultos [...] para fundamentar as bases [...] de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana” (ONU, 1972).

Nesse mesmo ano, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), com foco no uso inteligente e no desenvolvimento sustentável do meio ambiente global.

No ano de 1983, a médica e primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, a convite da ONU, presidiu a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Dessa comissão teve origem o documento conhecido como o Relatório de Brundtland: Nosso Futuro Comum (ONU, 1987). O relatório, exposto na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1987), apresentou o conceito de desenvolvimento sustentável. No prefácio do Relatório, Brundtland retoma o compromisso firmado na Conferência de 1972, que aponta para os “[...] direitos que a família humana tem de contar com um meio ambiente saudável e produtivo” (ONU, 1987), explicando que:

[...] "meio ambiente" é onde todos vivemos, e "desenvolvimento" é o que todos fazemos enquanto tentamos melhorar a nossa situação no ambiente em que vivemos. Ambas as coisas são inseparáveis. [...] Muitos dos caminhos de desenvolvimento seguidos pelas nações industrializadas são verdadeiramente impraticáveis e as decisões de desenvolvimento que estas nações tomam, devido ao seu grande poder econômico e político, terão um impacto profundo na capacidade de todos os povos manterem o progresso humano nas gerações vindouras (ONU, 1987, grifo do documento, tradução nossa).

A perspectiva do desenvolvimento sustentável, apresentada no Relatório de Brundtland (ONU, 1987), constituiu-se numa referência para todas as ações empreendidas pela ONU até os dias atuais, relativas ao meio ambiente. Dentre tais ações, destacamos: a) a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (também conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra) (ONU, 1992), e a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (ONU, 1994); b) a Convenção sobre Diversidade Biológica (ONU, 1992); a Convenção das Nações Unidas para o Combate à Desertificação (ONU, 1994); c) a Cúpula do Milênio (ONU, 2000) e a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2002); e d) o Protocolo de Kioto (ONU, 1997).

A ONU designou décadas atinentes a temáticas relacionadas ao meio ambiente, tais como: Abastecimento de Água Potável e Saneamento (1981-1990); Redução de Desastres Naturais (1990-1999); Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014); da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 a 2014); “Água para a Vida” (2005-2015); de Recuperação e Desenvolvimento Sustentável das Regiões Afetadas (terceira década após o desastre de Chernobyl) (2006-2016); para os Desertos e a Luta contra a Desertificação (2010-2020); sobre Biodiversidade (2011-2020); de Energia Sustentável para Todos (2014-2024); “Água para o Desenvolvimento Sustentável” (2018-2028); da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável (2021-2030); para a Restauração de Ecossistemas (2021-2030); e das Ciências para o Desenvolvimento Sustentável (2024-2033) (UNITED NATIONS).

Na Declaração do Milênio das Nações Unidas (ONU, 2000), apresentada na Cúpula do Milênio no ano de 2000, em Nova Iorque, são apresentados os valores considerados “essenciais para as relações internacionais no século XXI”. Um desses valores é o “respeito pela natureza”, que requer “[...] atuar com prudência na gestão de todas as espécies e recursos naturais, de acordo com os princípios do desenvolvimento sustentável”, sendo que “[...] só assim poderemos conservar e transmitir aos nossos descendentes as imensuráveis riquezas que a natureza nos oferece. É preciso alterar os atuais padrões insustentáveis de produção e consumo [...]” (ONU, 2000). Foram estabelecidos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a serem atingidos até o ano de 2015, sendo um desses objetivos a educação básica de qualidade para todos.

No ano de 2015, a ONU proclama a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), estabelecendo um conjunto de 17 objetivos a serem assumidos pelos Estados-membros. Segundo a UNESCO (2017, p. 6):

O propósito dos 17 ODS é garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro. [...] abrangem desafios globais que são fundamentais para a sobrevivência da humanidade. [...] estabelecem limites ambientais e definem restrições cruciais para a utilização dos recursos naturais. [...] reconhecem que a erradicação da pobreza deve caminhar de mãos dadas com estratégias que constroem o desenvolvimento econômico. Abordam uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego, enquanto combatem a mudança climática e promovem a proteção ambiental. Os ODS abordam as principais barreiras sistêmicas para o desenvolvimento sustentável, como a desigualdade, padrões de consumo insustentáveis, falta de capacidade institucional e degradação ambiental (UNESCO, 2017. p. 6).

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 é “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). A ONU delegou à UNESCO a responsabilidade de capitanear as ações alusivas ao ODS 4.

Ao contextualizarmos a abordagem das questões ambientais pela ONU ao longo dos tempos, visamos demonstrar que a UNESCO, enquanto uma agência especializada desta Organização, está alinhada e contribui para a concretização dos seus propósitos por meio da educação. Dessa forma, neste texto temos como foco analítico-discursivo as relações entre o direito à educação e a educação para o desenvolvimento Sustentável (EDS), tomando como referência o proposto no documento Educação 2030: Declaração de Incheon - Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (UNESCO, 2016a).

Assim, inicialmente, introduzimos a temática central. Na sequência, descrevemos a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. A seguir, dedicamo-nos à exposição dos resultados e à discussão. Por último, apresentamos as considerações finais.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa cuja temática é o direito à educação e o desenvolvimento de competências científicas numa rede municipal de ensino, por meio de projetos que contemplam a educação para o desenvolvimento sustentável. A referida pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Fazemos um recorte em um dos objetivos desta pesquisa que é analisar as relações entre o direito à educação e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Para a concretização deste objetivo, procedemos à análise documental da Educação 2030: Declaração de Incheon - Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (UNESCO, 2016a).

Cellard (2014) recomenda a observação de cinco dimensões no processo de análise documental, a saber: a) o contexto da produção do documento, considerando-se a conjuntura política, econômica, social e cultural; b) os autores, a autenticidade e a confiabilidade do documento, a quem se dirigem possíveis ideologias e interesses; c) a natureza e a procedência do texto; d) termos e conceitos empregados e seus sentidos, bem como os argumentos centrais e as argumentações.

No entender de Cellard (2014, p. 296), “[...] o pesquisador que trabalha com documentos [...] deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”. Ao optarmos pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2016a), temos presente que este documento estabelece as metas a serem cumpridas pelos países signatários até o ano de 2030.

Considerando que o Brasil é um desses países, as proposições apresentadas na referida Declaração influenciam a tomada de decisão em nosso país, relativas aos dispositivos legais que regulam a ação educativa na educação básica, as políticas educacionais e demais programas, projetos e iniciativas emanadas pelo governo federal. Além disso, o referido documento está articulado ao ODS 4 (ONU, 2015).

Conforme Cellard (2014, p. 299), compete ao pesquisador considerar o contexto em que “[...] foi produzido o documento e no qual se mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado”, e a “[...] conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”. Nesse sentido, o documento Educação 2030 (UNESCO, 2016a) é decorrente do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015. O Fórum foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

Cellard (2014, p. 303) chama a atenção para a necessidade de o pesquisador “[...] delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos [...]. Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar a sua importância e o seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados.” Tendo presente o foco do nosso texto, consideramos central o conceito de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Por fim, segundo o autor, “[...] é o momento de reunir todas as partes-elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2014, p. 303), sendo possível proceder a “[...] uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial [...] a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha das pistas documentais [...] deve ser feita à luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2014, p. 304).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação 2030 (UNESCO, 2016a) reafirma o proposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e na Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001), enfatizando “[...] o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos” (UNESCO, 2016a).

Apresenta como visão “[...] transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos”, considerando “[...] que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016a).

A Educação 2030 salienta “[...] a importância da educação e da formação em direitos humanos para alcançar a agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015” (UNESCO, 2016a).

Assevera, também, que a oferta de educação de qualidade pode contribuir para o alcance dos demais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), considerando que “[...] ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG)” (UNESCO, 2016a).

Reconhece a educação “[...] como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida” e a importância “[...] da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos” (UNESCO, 2016a).

As reflexões acerca das relações entre a educação e o desenvolvimento, no âmbito da UNESCO, antecedem ao ano de 2015, quando foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, do qual teve origem o documento Educação 2030. Para contextualizar tais relações, realizamos um diálogo com alguns dos dispositivos difundidos pela UNESCO a partir da década de noventa e relacionados à EDS.

Em 1997, o documento-base da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a sustentabilidade, denominado Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação conjunta (UNESCO, 1997a, p. 34), alude que “[...] a educação não constitui a resposta absoluta para todos os problemas, mas [...] deve ser parte vital de todos os esforços que se façam para imaginar e criar novas relações entre as pessoas e para fomentar mais respeito pelas necessidades do meio ambiente”. A educação é concebida num sentido amplo, contemplando-se as aprendizagens que ocorrem em diversos contextos, iniciando na família.

São reconhecidos como educadores todos aqueles que “[...] consideram um dever ou uma necessidade informar e educar as pessoas sobre as exigências do futuro sustentável” (UNESCO, 1997, p. 35). A educação cumpre o seu papel social, formando “[...] pessoas bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo”, bem como “[...] oferecendo uma visão crítica do mundo, especialmente de suas deficiências e injustiças” (UNESCO, 1997, p. 35).

A Declaração de Thessaloniki (UNESCO, 1997b), decorrente da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a sustentabilidade, promovida pela UNESCO e o governo da Grécia, em 1997, reconhece que: a) a sustentabilidade requer “mudança radical nos comportamentos e estilos de vida, incluindo-se a mudança nos padrões de produção e de consumo; b) a educação e a conscientização pública são “pilares da sustentabilidade, ao lado da legislação, economia e tecnologia”; c) é necessária a redução da pobreza, pois ela “torna mais difíceis a promoção da educação e de outros serviços, e favorece a explosão demográfica e a degradação ambiental”; d) o aprendizado coletivo, “as parcerias, a participação paritária e o diálogo contínuo são requeridos entre os governos, autoridades locais, comunidade educacional e científica, empresas, consumidores, organizações não governamentais, mídia e outros atores sociais”; e) a “educação é um meio indispensável para propiciar, a todas as mulheres e homens do mundo, a capacidade de conduzirem suas próprias vidas, exercitarem a escolha e a responsabilidade pessoal e aprenderem através de uma vida sem restrições geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero; f) a educação direcionada à sustentabilidade, “envolve todos os níveis de educação formal, não formal e informal, em todas as nações”; g) todas as áreas do conhecimento “devem incluir as questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável”, pois “a sustentabilidade requer direcionamento interdisciplinar e

holístico que reúna diferentes disciplinas e instituições, ao mesmo tempo em que respeita suas distintas identidades”. Diante de tal reconhecimento, a Declaração explícita que

O conceito de sustentabilidade não se restringe ao ambiente físico, mas também abrange as questões da pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Sustentabilidade é, enfim, um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados (UNESCO, 1997b).

No ano de 2002, a UNESCO foi designada pela Assembleia Geral das Nações Unidas para elaborar um Plano de Aplicação Internacional para o espaço temporal entre 2005 e 2014, alusivo à Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. No documento final, contendo o esquema internacional de implementação da referida década, é destacado que

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser vista como “uma disciplina a mais” a ser adicionada a um currículo sobrecarregado, mas como uma abordagem holística ou um planejamento global “de toda a escola”, em que o desenvolvimento sustentável seja visto como um contexto para alcançar os objetivos da educação e não uma prioridade em competição com as demais disciplinas. Considerar EDS como uma linha vermelha que atravessa o percurso do aluno durante todo o sistema educacional – da pré-escola até a educação superior – irá maximizar seu impacto (UNESCO, 2005, p. 61, grifo do documento).

A Declaração de Bonn (UNESCO, 2009), resultante da Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS, retoma o compromisso firmado em outras Declarações “[...] com uma educação que dote as pessoas com a capacidade de mudar”. Tal educação “[...] deve ser de tal qualidade que transmita os valores, conhecimentos, habilidades e competências necessárias para levar uma vida sustentável, participar da sociedade e realizar um trabalho decente”.

O Informe 2012 (UNESCO, 2012) destaca que a EDS “[...] está se impondo como eixo unificador de vários tipos de educação focados em diferentes aspectos da sustentabilidade. [...] Há uma percepção crescente de que a EDS é um catalisador da inovação na educação”.

O diálogo com os dispositivos difundidos pela UNESCO ao longo dos tempos viabiliza contextualizar a ênfase dada à EDS na Educação 2030-Declaração de Incheon. Ou seja, demonstra o papel crucial da educação no processo de conscientização das pessoas quanto à necessidade de uma nova postura em relação à utilização dos recursos naturais atrelada ao desenvolvimento equitativo das nações.

É possível inferir que a EDS requer uma abordagem educativa que viabilize a articulação de diversos conhecimentos e saberes locais e globais, para que sejam possíveis a compreensão e a intervenção nos problemas complexos que afetam a humanidade. Desse ponto de vista, com base no exposto na Declaração de Bonn (2009), a educação para o desenvolvimento sustentável:

[...] ajuda as sociedades a abordar as diferentes prioridades e problemas [...] relacionados com água, energia, alterações climáticas, mitigação de riscos e catástrofes, perda de biodiversidade, crise alimentar, ameaças à saúde, vulnerabilidade social e insegurança. A EDS é essencial para o surgimento de novas ideias na economia e contribui para a criação de sociedades resilientes, saudáveis e sustentáveis, através de uma abordagem sistêmica e integrada. Além disso, confere nova relevância, qualidade, significado e propósito para os sistemas de ensino e formação, e incentiva a intervenção de meios educativos formais, não formais e informais e de todos os setores sociais num processo de aprendizagem ao longo da vida (Declaração de Bonn, 2009).

Articulada à EDS, a educação para a cidadania global (ECG)

visa empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015, p. 15).

Ela “[...] recorre à ajuda de muitas áreas correlatas, como educação para os direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a compreensão internacional, e está alinhada aos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)” (UNESCO, 2015, p.2).

A educação em direitos humanos se refere a “[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos” (ONU, 2006, p. 1). A Declaração sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1999) considera a educação “[...] um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz” e destaca o papel da educação em direitos humanos nesse processo (ONU, 1999). Igualmente, a Declaração de princípios sobre a tolerância (UNESCO, 1995) explica que “[...] a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, dos nossos modos de expressão e das nossas maneiras de exprimir a nossa qualidade de seres humanos”.

Nesse sentido,

A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz (UNESCO, 1995).

O entendimento da educação em sentido amplo (UNESCO, 1997a) leva-nos a compreender que a EDS não está restrita e, tampouco, é uma responsabilidade única das instituições educativas e dos profissionais que nelas atuam. Ela requer o compromisso, o engajamento da sociedade em geral e a aprendizagem contínua que pode acontecer em diversos espaços e tempos. Tal perspectiva nos remete à ideia da educação ao longo da vida, sendo ela “[...] ampla como a própria vida; uma educação a serviço de toda a população, que [...] trate de inserir o saber em todas as principais atividades da vida” (UNESCO, 1997a, p. 45).

Retomando a Declaração de Bonn (2009), por meio dessa educação “[...] podemos moldar estilos de vida baseados na justiça social e econômica, na segurança alimentar, na integridade ecológica, meios de subsistência sustentáveis, respeito por todas as formas de vida e valores fortes que promovem a coesão social, a democracia e a ação coletiva”. A educação ao longo da vida remete ao conceito de “sociedade educativa”.

[...] na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS *et al.*, 2010, p. 32).

Segundo a UNESCO, a educação para o desenvolvimento sustentável é “[...] parte integrante da educação de qualidade” (UNESCO, 2017, p. 8). Dessa forma, “[...] todas as instituições de educação podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar

intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade” (UNESCO, 2017, p. 8).

O ideário da educação de qualidade inclusiva e equitativa é aprofundado desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), em que há a defesa da equidade, da qualidade e da universalização do acesso à educação; de ambientes adequados e atenção à aprendizagem; da superação das disparidades educacionais; do fortalecimento das alianças entre os responsáveis pela educação.

No campo da educação, a equidade como um conceito inerente ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 1997a) “[...] significa assegurar a igualdade de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, proporcionando a cada um os recursos e o apoio de que necessitem” (UNESCO, 2008, p.10). Pressupõe, também, “[...] equilibrar os princípios de igualdade (o comum) e diferenciação (o diverso).

É uma obrigação dos sistemas educacionais assegurar a equidade em uma tripla dimensão: no acesso, nos processos e nos resultados. Portanto, “[...] a educação deve tratar de forma diferenciada o que é desigual na origem para se chegar a resultados de aprendizagem equiparáveis e não reproduzir as desigualdades presentes na sociedade” (UNESCO, 2008, p. 13). Nessa perspectiva, “[...] inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem” (UNESCO, 2016a).

Mediante as reflexões ora apresentadas, entendemos que a Educação 2030 (UNESCO, 2016a), ao estabelecer relações entre o direito à educação e a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação em direitos humanos (EDH), a educação para a cidadania global, a educação inclusiva e a educação ao longo da vida, amplia a sua ação para além do ODS 4, contemplando os demais ODS propostos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas no decorrer deste texto salientam as relações entre o direito à educação e o desenvolvimento sustentável. A educação é parte essencial da formação humana, pois ela viabiliza que as pessoas se apropriem de costumes, valores, conhecimentos e saberes construídos ao longo da história, veiculados numa determinada sociedade. Apesar da educação acontecer em diversos espaços, as instituições educativas possuem um papel central na formação integral dos cidadãos.

Podemos perceber, na Educação 2030, a centralidade da educação no que se refere à promoção da justiça, da liberdade e da paz, sendo tais dimensões consideradas indispensáveis à dignidade humana. A defesa de “[...] oportunidades plenas e iguais de educação para todos” (UNESCO, 2016a), o acesso, a permanência e o êxito das pessoas no decorrer do seu itinerário formativo traduzem o direito à educação. A negação de tal direito implica na concretização dos demais direitos considerados essenciais à dignidade humana.

As estruturas políticas e econômicas que contribuem para as desigualdades e injustiças sociais, a pobreza e a marginalização são as mesmas que comprometem a efetividade do direito à educação e demais direitos, bem como o desenvolvimento sustentável das nações. Assim, a EDS visa desenvolver nas pessoas a consciência crítica e os valores éticos que contribuam para a formação de cidadãos comprometidos com o bem comum, com relações pautadas pela observação

dos direitos humanos, a solidariedade, a cooperação e o uso adequado dos recursos naturais pertencentes à humanidade.

O alcance do proposto pela Educação 2030, no que se refere ao direito à educação e ao desenvolvimento sustentável, requer a consideração dos aportes que fundamentam a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), a educação em direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a cidadania global e a educação ao longo da vida. Tais aportes indicam elementos essenciais a serem considerados na ação educativa, em contextos formais e/ou informais de educação.

Consideramos oportuno, em outros estudos, investigar a presença ou não de tais aportes nos dispositivos que regulam a ação educativa em nosso país, nas políticas públicas educacionais e na própria composição curricular das instituições educativas, dialogando com o acordado pelos países signatários da UNESCO por ocasião da Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2021). Fazemos tal destaque, considerando que o Brasil é um dos Estados-membro da UNESCO e, portanto, pactua com o ideário difundido por esta organização.

Por fim, ao enfatizar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), a UNESCO (2016a, 2017) reafirma seu compromisso, por meio da educação, com a Agenda Global 2030 (ONU), evidenciando o seu alinhamento aos propósitos da Organização das Nações Unidas.

## REFERÊNCIAS

A CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas#:~:text=As%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%2C%20entretanto%2C%20come%C3%A7aram,o%20Dia%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas>. Acesso em 12 de maio 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em 20 ago. 2023.

DELORS, Jacques et al. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Educação: Um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em 20 maio 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao>. Acesso em 16 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano*. Estocolmo, 1972. <https://cetesb.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declaracao-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declaracao-da-Conferencia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf>. Acesso em 20 set. 2023.

UNITED NATIONS. International Decades. Disponível em <https://www.un.org/en/observances/international-decades>. Acesso em 20 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, 1992. Disponível em [https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/agenda\\_21.pdf](https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/agenda_21.pdf). Acesso em 12 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração do Milênio das Nações Unidas*. Cimeira do Milênio. Nova Iorque, 6-8 de setembro de 2000. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf>. Acesso em 12 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. A/RES/70/1. ONU, 2015. Disponível em [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda2030.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf). Acesso em 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre Diversidade Biológica*. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1998/anexos/and2519-98.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1998/anexos/and2519-98.pdf). Acesso em 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção das Nações Unidas de combate à desertificação nos países afetados por seca grave e/ou desertificação, particularmente em África - Declaração feita pela Comunidade Europeia em conformidade com o disposto nos n. 2 e 3 do artigo 34 da Convenção das Nações Unidas de combate à desertificação nos países afetados por seca grave e/ou desertificação, particularmente em África*, 1994. Disponível em [https://publications.europa.eu/resource/cellar/22260379-2306-4082-9ccc-9549421659f1.0011.01/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/22260379-2306-4082-9ccc-9549421659f1.0011.01/DOC_1). Acesso em 10 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração sobre uma cultura de paz*. ONU, 1999. Disponível em <https://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em 2 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Protocolo de Kioto*, 1997. Editado e traduzido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia com o apoio do Ministério das Relações Exteriores da República Federativa do Brasil. Disponível em [http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmclima/pdfs/Protocolo\\_Quito.pdf](http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmclima/pdfs/Protocolo_Quito.pdf). Acesso em 10 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável: Declaração de Johannesburgo e Plano de Implementação*, 2002. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/s7d00038.pdf>. Acesso em 10 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO). Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos: Plano de Ação-primeira etapa*. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf).

Acesso em 15 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Disponível em <https://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%A9pios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em 9 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada*. Paris: UNESCO, 1997a. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110686>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Thessaloniki – Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*. 1997b. Disponível em <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/conscientizacao/>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, Ação Educativa. *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final (do) Plano Internacional de Implementação*, maio de 2005. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por). Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida para todos*. Brasília, UNESCO, 2016a. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial*. Brasília: UNESCO, 2016b. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. Brasília, UNESCO, 2017. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em 10 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. 2021. Disponível em: <https://inferno-event-assets.s3-us-west-2.amazonaws.com/unesco-esd/library/ENG+Berlin+Declaration+on+ESD.pdf>. Acesso em 16 set. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Declaración de Bonn*. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (31 de marzo – 2 de abril de 2009) UNESCO, Bonn, 2009. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799_spa). Acesso em 3 out. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Forjar la educación del mañana*. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012 (abreviado), 2012. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219155>. Acesso em 11 jul. 2023.

*Submetido em março de 2024*  
*Aprovado em outubro de 2024*

#### Informações das autoras

Dirléia Fanfa Sarmiento  
Universidade La Salle  
E-mail: [dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br](mailto:dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>

Jardelino Menegat  
Universidade La Salle e Universidade Católica de Petrópolis  
E-mail: [jardelino.menegat@lasalle.org.br](mailto:jardelino.menegat@lasalle.org.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4003-8882>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2837096160875114>

---

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel  
Universidade Católica de Petrópolis e Universidade Estácio de Sá  
*E-mail:* [marcelomocarzel@gmail.com](mailto:marcelomocarzel@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4368412805880296>

---

## PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA PARA OS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS DO IF GOIANO CAMPUS CERES<sup>1</sup>

EDUCATIONAL PRODUCT: GUIDE FOR TECHNICAL COURSE STUDENTS AT IF  
GOIANO CAMPUS CERES

Heloisia Carneiro de Souza<sup>2</sup>  
Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso<sup>3</sup>  
Marcos Moraes de Sousa<sup>4</sup>

### Resumo

Compreender como acessar os serviços e quais as oportunidades disponibilizadas por uma instituição de ensino que oferta cursos desde o nível técnico integrado ao ensino médio até o *stricto sensu*, como é o caso do Instituto Federal Goiano Campus Ceres, é um desafio muito grande para os alunos ingressantes. A dificuldade em compreender e acessar as rotinas acadêmicas e serviços disponíveis pode acentuar os índices de evasão. Este Produto Educacional foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IF Goiano, com o objetivo de auxiliar os estudantes a: entender as políticas e os procedimentos, incluindo as regras acadêmicas e administrativas; onde e como acessar os principais serviços ofertados pelo campus; apresentação dos cursos técnicos ofertados. O Produto Educacional faz parte do projeto guarda-chuva intitulado "Fatores associados à permanência e ao êxito dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes/concomitantes". O Produto Educacional foi validado pelos estudantes do curso técnico em agropecuária do Campus Ceres e foi disponibilizado na plataforma eduCapes.

**Palavras-chave:** Gestão educacional; Educação profissional e tecnológica; Guia; Cursos técnicos.

### Abstract

Understanding how to access services and the opportunities offered by an educational institution that provides courses ranging from integrated technical education with high school to *stricto sensu* programs, such as the Federal Institute of Goiano Campus Ceres, poses a significant challenge for incoming students. The lack of comprehension regarding the bureaucracy can exacerbate dropout rates. This Educational Product was developed within the Professional and Technological Education Graduate

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/736618>.

<sup>2</sup> Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Mestra – ProfEPT.

<sup>3</sup> Instituto Federal Goiano – Campus Ceres - PROFEPT e PPGADM IF Goiano. Doutor em Administração pela UnB / Universitat Jaume I.

<sup>4</sup> Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde - PPGADM, Universidade Federal de Goiás – PPGADM. Doutor em Administração pela UnB.

Program (ProfEPT) at IF Goiano, aiming to assist students in: comprehending policies and procedures, including academic and administrative rules; where and how to access key campus services; and an overview of the technical courses offered. The Educational Product is part of the umbrella project titled "Factors Associated with the Retention and Success of Students in Subsequent/Concurrent Technical Courses." It was validated by students enrolled in the agricultural technical course at Campus Ceres and made available on the eduCapes platform.

**Keywords:** Educational administration; Vocational and technological education; Guide; Technical courses.

## **Introdução**

Os alunos, especialmente aqueles de origens minoritárias, frequentemente se veem desorientados diante da complexa teia de burocracia que permeia as instituições de ensino, assemelhando-se a tentativas de desvendar um labirinto sem um mapa. Essa dificuldade representa um desafio que muitos alunos brasileiros em situação de marginalização social enfrentam. No contexto do ensino médio, a complexidade burocrática educacional muitas vezes deixa os alunos confusos e desorientados (Silva; Silva, 2021), pois muitos deles são de origens rurais, e essa situação pode levar esse estudante à evasão (Souza et al. 2024). Surge nesse contexto a necessidade de repensar esses trâmites administrativos/normativos na escola (Fernández, 2024). A instituição de ensino e a educação são fundamentais para os jovens, pois proporcionam oportunidades para um futuro melhor e ajudam a superar as condições em que vivem, notadamente no interior dos Estados e do país (Kuhn; Brumes, 2016).

A construção do Produto Educacional - PE intitulado "Guia para os estudantes dos cursos técnicos do IF Goiano - Campus Ceres" observou três eixos de análise e desenvolvimento propostos por Kaplún (2003), são eles: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional. No eixo conceitual do PE, inicialmente são apresentados o Campus Ceres, site, gestão, assistência estudantil, núcleos e dicas de estudos, no sentido de esclarecer a estrutura geral da instituição e contribuir para o planejamento dos estudos.

O papel do eixo pedagógico é articular o início da escrita de um material com o seu final. Ele se refere a um produto educacional direcionado de forma geral aos estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Campus Ceres. Esse eixo foi observado no momento da definição dos

caminhos que serão seguidos pelo material educativo, pensando nos seus itinerários pedagógicos.

Por sua vez, o eixo comunicacional comporta as ferramentas necessárias para concretizar a mensagem que se pretende passar aos destinatários do produto educacional. Assim, para Kaplún (2003), é essencial a criatividade envolvendo imagens e vídeos, tendo em vista os sentidos e sentimentos dos estudantes. Com isso, eles poderão se situar no guia de forma simples, deparando-se com informações para o seu dia a dia. Por esse viés, o principal intuito deste Produto Educacional é proporcionar um esclarecimento aos estudantes que estão pensando em se matricular em algum curso técnico no IF Goiano – Campus Ceres. Assim, eles terão claramente as opções disponíveis na Instituição, para que possa escolher qual o curso que melhor atende aos seus interesses.

Assim, no eixo comunicacional, encontra-se os links, os documentos (PDF), depoimentos dos estudantes participantes da pesquisa. Além disso, há o sistema que o IF Goiano oferece aos estudantes, pois, como estudante do Campus Ceres, os alunos terão acesso a vários sistemas que têm propósitos diferentes (SUAP, AVA e o e-mail institucional).

O contexto do PE é a educação profissional e tecnológica, especificamente no Instituto Federal Goiano, criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas novas instituições são resultados do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O IF Goiano é uma instituição dedicada à educação, à pesquisa e à tecnologia, com o compromisso de proporcionar um ensino público de qualidade, seguindo o princípio de integração entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008, p. 22).

O Campus Ceres nasceu em 1994, como a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe) na época, mas as aulas só foram iniciadas em 1995. No decorrer do tempo, passou por algumas modificações, assim, em 2008, foi transformada em um Instituto Federal, completando 28 anos em 2023 (Gebrim, 2023).

Atualmente, o campus Ceres oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio em: Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente. Além disso, oferece cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, tais como Agropecuária, Manutenção e Suporte de Computadores. Os cursos superiores disponibilizados são os Bacharelados em Agronomia, Zootecnia e Sistemas de

Informação e as Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química. E, também, há os cursos de Pós-Graduação, o Mestrado em Irrigação no Cerrado e o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (Brasil, 2021).

Neste contexto, o objetivo do PE é de auxiliar os estudantes a entender: as políticas e os procedimentos, incluindo as regras acadêmicas e administrativas; onde e como acessar os principais serviços ofertados pelo campus. Assim, o guia proposto é uma produção com links de acesso aos serviços ofertados, contatos institucionais e de redes sociais da instituição, além disso, apresenta dicas de estudos aos alunos. O guia pode ser uma ferramenta adicional importante no acolhimento aos alunos ingressantes e contribuir para a permanência e êxito dos alunos.

### **Aporte teórico**

Neste vasto e complexo tema que abrange a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados com a promessa de romper com a tradição de que o ensino profissionalizante era uma opção para as classes menos favorecidas (Ramos Neto, 2019). Neste contexto, eles eram impossibilitados de ingressar no ensino superior, pois, a essa classe restava um ensino mecânico cujo objetivo era estritamente aprender a produzir. Portanto, com a nova proposta, o ensino profissionalizante superaria essa alienação e se tornaria uma opção com ampla formação.

Assim, a EPT passou por várias mudanças sob diferentes intervenções e contextos ao longo do tempo. Mesmo afetada por visões e interesses contrários, a formação técnica e profissional assumiu lugares diversos, marcada por objetivos e propostas ora compatíveis, ora incompatíveis. Lorenzoni (2018, p.640) defende que

na última década houve mudanças nas políticas sociais e educacionais com o intuito de ofertar ensino de qualidade como direito para todos, independente da classe social. Como parte desta política de inclusão surgem os Institutos Federais equiparados e com autonomia universitária, com a proposta de promover o ensino em sintonia com as demandas dos arranjos produtivos locais.

A implantação do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional visou integrar o ensino propedêutico ao técnico com vistas à verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, com

o propósito de uma educação emancipatória que viabilizasse a escolarização de setores sociais menos favorecidos economicamente (Zibenberg; Gil, 2018). Com o intuito de superar o dualismo histórico da escola brasileira, que apresenta trajetórias educacionais distintas para a elite e para as classes populares, para Ciavatta (2005, p. 85), a proposta político-pedagógica do ensino médio integrado visa a:

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Para Ramos (2010), o fenômeno da evasão escolar deve ser colocado no topo das pautas educacionais, uma vez que “a negação da escolarização não significa a exclusão do acesso dos jovens à escola, mas uma exclusão que, no seu próprio interior, promove a perda da função social da escola de promover a formação dos seus educandos” (Ramos, 2010, p. 98). O ingresso e a permanência no ensino médio são influenciados por múltiplos fatores, incluindo o desejo de alcançar êxito acadêmico, a necessidade de inserção no mercado de trabalho e, em alguns casos, a vulnerabilidade econômica e social, que podem comprometer sua trajetória educacional. Portanto, só o acesso à educação não garante a permanência e êxito dos estudantes na escola, é necessário o vínculo de políticas educacionais para que esses estudantes superem a visão de trabalho alienante.

Para Souza e Melo (2022), a permanência e o êxito são temas que estão sendo discutidos nas Instituições de Ensino. Segundo eles, a idealização e a efetivação de ações que objetivam à permanência e ao êxito dos estudantes são maneiras de ampliar a vida acadêmica dos estudantes. O acolhimento e a implementação de ações eficazes de apoio à permanência dos alunos são fundamentais para combater a evasão escolar. Pois, as dificuldades enfrentadas pelos alunos nas Instituições de Ensino, em determinados momentos, podem afetar a vida estudantil de modo que os dificultem permanecer e obter o sucesso escolar. Na Constituição Federal de 1988 destaca-se que todos têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a referida Carta Magna aborda como um

dos princípios do ensino o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2023).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EPT é uma modalidade educacional que tem o objetivo de preparar os estudantes para o exercício de profissões, contribuindo para a inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade, conforme Brasil (2018). A EPT tem o seu planejamento e a sua organização baseados nas diretrizes nacionais, que se encontram na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 janeiro de 2021. Neste contexto, no âmbito da Educação Profissional e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, no Capítulo XVIII, art. 59, Inciso III, destacam que “a Educação Profissional tem como finalidade promover a melhoria da qualidade pedagógica, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito do percurso formativo e na inserção socioprofissional do estudante”. As ponderações deste referencial e documentos analisados nortearam o andamento deste trabalho, que propiciou as contribuições encontradas a respeito de permanência e êxito na EPT.

### **Encaminhamento metodológico**

O desenvolvimento do Produto Educacional ocorreu entre 2022 e 2023, que seguiu três etapas: 1) elaboração do conteúdo; 2) diagramação; e 3) validação de conteúdo pelos estudantes pesquisados. Para a elaboração do conteúdo, foi realizada pesquisa bibliográfica, contatos por e-mails com o diretor do campus e com gestores educacionais. Durante a construção desse PE, foram realizadas visitas ao IF Goiano Campus Ceres, em que foram feitas reuniões com o gerente de ensino, coordenadores dos cursos técnicos, coordenação de assistência estudantil, e todos os que fazem parte do núcleo de assistência ao aluno para compreender os processos burocráticos, as políticas e programas públicos disponíveis na instituição para os alunos.

Para a etapa de diagramação, foi contratada uma equipe de *designers*, que trabalhou juntamente com os pesquisadores. O passo a passo desenvolvido nesse PE é semelhante com o que autoras Silveira e Castaman (2021) desenvolveram, pois, relataram que durante a elaboração do texto do produto educacional, por meio das pesquisas de materiais elucidativos, foram surgindo proposições que as

pesquisadoras julgaram pertinentes por serem temáticas que se repetiam nos materiais investigados. Após a elaboração dos textos, optou-se por apresentar o produto como um guia didático. Na sequência, ao design do produto optou-se por transformá-lo em formato de e-book para que se tornasse acessível.

A validação ocorreu em duas etapas: a primeira foi com a participação dos estudantes dos cursos técnicos em agropecuária, eles responderam um questionário (*Google Forms*) que foi enviado por e-mail; a segunda etapa foi na banca de defesa com os membros (doutores). Após a validação o PE foi submetido na plataforma EduCapes.

### **Apresentação e/ou Análise da Aplicação do Produto Educacional**

O guia possui 37 páginas, sendo composto por três partes: conceitual, pedagógico e o comunicacional. A primeira parte aborda os tópicos: O Campus Ceres; O site; A gestão; Os cursos técnicos; Assistência Estudantil; Núcleos desenvolvidos no IF Goiano; Sistemas e as dicas.

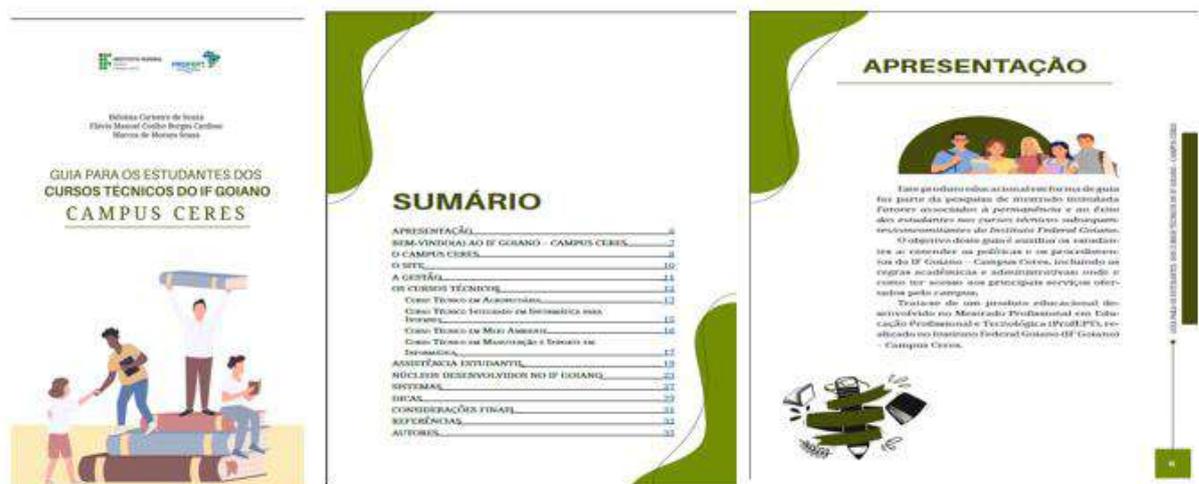
O segundo trata da escrita de um material, se referindo a um produto educacional direcionado aos estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Campus Ceres. Momento da definição dos caminhos que serão seguidos pelo material educativo, pensando nos seus itinerários pedagógicos, e a terceira aborda diálogos, imagens, vídeos, links, assim, eles poderão se situar no guia de forma simples, deparando-se com informações que podem ser úteis para seu dia a dia acadêmico. Por esse viés, o principal intuito deste Produto Educacional é servir de apoio no acolhimento dos estudantes.

Na etapa da diagramação, os conteúdos escritos e figuras foram reorganizados nas páginas de apresentação, e configurados no formato de um guia digital, de forma que também atendesse a necessidade de quem deseja imprimir o material. A capa e todo o *layout* de cabeçalho e rodapé foram elaborados pela pesquisadora juntamente com a diagramadora. A inserção dos conteúdos nas páginas foi feita com o intuito facilitar informações adicionais e onde acessar os serviços. As figuras foram cuidadosamente dispostas, destacando sua importância e função de compor o conteúdo, assim, toda a diagramação foi avaliada e reformulada pelos autores juntamente com a diagramadora.

A validação do PE contou com a participação de seis estudantes do curso técnico em agropecuária do Campus Ceres por meio de um formulário no *google forms*, em relação ao quesito capacidade de expressar o objetivo do conteúdo, 83,3% relataram que foi muito satisfatório, no item de qualidade de conteúdo, 66,7% também relataram que foi muito satisfatório, na relevância do conteúdo, 50% muito relevante, em relação a importância desse material para os estudantes ingressantes ou futuros, 66,7% é muito relevante. O PE foi validado também pelos membros participantes na defesa de dissertação da primeira autora, sendo esses membros especialistas no tema.

Antes de iniciar o conteúdo didático, o guia traz o sumário e uma breve apresentação, no qual o leitor pode conhecer o conteúdo abordado e guiar sua busca por um tema específico, conforme Figura 1. Na primeira parte, o guia apresenta a distinção do PE, destacando o que podem ser encontrados.

Figura 1: Sumário e apresentação



Fonte: Autores, 2023

A parte dois do guia está inteiramente dedicada ao PE, abordando a parte de apresentação do Campus Ceres, para melhor interação com o conteúdo e compreensão da estrutura organizacional da instituição, conforme é apresentado pela Figura 2 que apresenta o site e a estrutura organizacional do Campus. Na Figura 3, podem ser observados, depoimentos dos estudantes na pesquisa intitulada "Fatores associados à permanência e ao êxito dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes/concomitantes", links, e várias informações importantes aos estudantes.

Figura 2: Site e estrutura organizacional



Fonte: Autores, 2023

Figura 3: Depoimentos e links de acesso



Fonte: Autores, 2023

O PE está disponibilizado na plataforma EduCapes (<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/736618>), pois assim, o aluno pode interagir com o conteúdo, sendo que, esse material tem toda uma preocupação em informar os estudantes atuais e futuros que se interessam em estudar do Instituto Federal Goiano Campus-Ceres.

## **Considerações finais**

O “Guia para os estudantes dos cursos técnicos do IF Goiano Campus Ceres” é o resultado de uma pesquisa realizada no contexto do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (ProfEPT), do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Ceres. O planejamento e desenvolvimento desse produto educacional buscou apresentar aos estudantes as políticas e os procedimentos do IF Goiano – Campus Ceres e o modo como acessá-las, além das regras acadêmicas e administrativas, partindo de onde e como acessar os principais serviços ofertados pelo campus.

A proposta principal deste guia foi apresentar o Campus Ceres, os programas implantados e os serviços ofertados, destacando as ações ligadas à permanência e ao êxito dos estudantes, envolvendo todos os setores de ensino. No entanto, ao longo deste guia, foi apresentado um pouco o modo como são organizados os sistemas, cuja particularidade é contribuir para que os/as estudantes acessem todas as informações necessárias, além de trazer estratégias importantes para que obtenham sucesso nos estudos.

Destaca-se que este produto foi elaborado a partir das informações coletadas em um estudo de campo e pode não contemplar todas as políticas existentes. Sendo assim, espera-se que este produto educacional possa ajudar os estudantes do Campus Ceres e aqueles que desejam ingressar em algum dos Cursos Técnicos do IF Goiano – Campus Ceres a ter informações objetivas sobre as políticas e ações de permanência e êxito, a fim de que eles possam ingressar e concluir o seu curso com êxito. O guia pode ser utilizado como ferramenta adicional de apoio no acolhimento aos alunos ingressantes e contribuir para a permanência e êxito dos alunos. A disponibilidade deste guia abrangente de informações sobre os serviços oferecidos no IF Goiano Campus Ceres pode desempenhar um papel crucial no acolhimento, permanência e êxito dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para navegar eficazmente pela instituição e alcançar seus objetivos acadêmicos com confiança e sentimento de pertencimento.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – atualizada 2023**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. eBook (264 p.). Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/edu-cacao-pprofissionalpeptecnologicapept:::textA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 17 set. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html). Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12021.pdf?query--certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20compe-t%C3%AAs](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query--certifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20compe-t%C3%AAs). Acesso em: 06 set. 2023.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- GEBRIM, Tiago. **Campus Ceres comemora 28 anos de funcionamento**. Instituto Federal Goiano - Ministério da Educação, Ceres, Goiás, 2023. Disponível em: <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/169-destaque-ceres/22333-campus-ceres-comemora-28-anosde funcionamento.html>. Acesso em: 06 set. 2023.
- FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Entre a Educação e a Organização: Problematizando a Burocracia Escolar. **Revista Femass**, v. 8, n. 1, 2024.
- IF GOIANO. **Assistência estudantil**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/assistenciaestudantil-ceres.html>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- IF GOIANO. **AVA**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/57-destaque/8144.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

IF GOIANO. **Biblioteca**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022b. Disponível em: <https://biblioteca.ifgoiano.edu.br/biblioteca/index.php>. Acesso em: 19 mar. 2023.

IF GOIANO. **Cursos Técnicos**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2020a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-ceres.html>. Acesso em: 1 mar. 2023.

IF GOIANO. **Estrutura organizacional**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2023. Disponível em: [www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/estruturaorganizacional-ceres.html](http://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/estruturaorganizacional-ceres.html). Acesso em: 19 dez. 2022.

IF GOIANO. **Eventos**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022c. Disponível em: <https://eventos.ifgoiano.edu.br/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

IF GOIANO. **Histórico**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022d. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico-ceres.html>. Acesso em: 19out. 2022.

IF GOIANO. **O Instituto**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022e. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/ceres.html>. Acesso em: 22 mar. 2023.

IF GOIANO. **Manuais Q acadêmico**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2017. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/manuais-do-qacademico.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

IF GOIANO. **NAPNE**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/napne-ceres.html>. Acesso em: 19 fev. 2023.

IF GOIANO. **Preenchimento do Mapa de Riscos - 2020**. Goiânia: IF Goiano, 2020b. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39\\_-\\_PDI\\_2019-2023\\_-\\_revisado\\_18-03-2019.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf). Acesso em: 19 mar. 2022.

IF GOIANO. **Programas**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/programas-ceres.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

IF GOIANO. **SUAP**. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2022f. Disponível em: <https://suap.ifgoiano.edu.br/accounts/login/?next=/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: uma experiência de aprendizagem. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

KUHN, Claudete; BRUMES, Karla Rosário. Juventude Rural: diferenças de gênero na escola, no trabalho e na construção de projetos de futuro. **Anais**, 2016, p. 1-15.

LORENZONI, Janete Cordeiro *et al.* Programa Nacional de Assistência Estudantil: proposta de formação continuada aos servidores do IFFAR. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 634-652, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira *et al.* **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. EPSJV, 2010.

RAMOS NETO, João Oliveira. A evasão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise dos planos estratégicos de permanência e êxito. **Educação em Revista**, v. 20, n. 2, p. 7-24, 2019.

SILVA, Sebastião Antônio; SILVA, José Moisés Nunes. A burocracia educacional manipula o ensino-aprendizagem e retarda o saber. **Revista Faculdade Famen - REFFEN**, v. 2, n. 2, p. 154-170, 2021.

SILVEIRA, Flávia da Rosa; CASTAMAN, Ana Sara. Boas práticas de manipulação, produção e processamento de alimentos e informações de propriedades nutricionais: guia didático para a educação profissional e tecnológica. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 5, n. 1, p. 4-30, 2021.

SOUZA, Angela Caroline da Costa Santos; MELO, Sônia Pinto de Albuquerque. Permanência e êxito estudantil no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 3, n. 2, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/index.php/rema/article/view/3413/373>. Acesso em: 18 set.2023.

SOUZA, Heloísa Carneiro de; PASQUALLI, Roberta; CARDOSO, Luiz Mario Lopes; CARDOSO, Flavio Manoel Coelho Borges. **Juventude, Trabalho e Escola no Espaço Rural**. Científic@ - Multidisciplinary Journal, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–10, 2024. DOI: 10.37951/2358-260X.2024v11i1.7003. Disponível em: <https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/cientifica/article/view/7003>. Acesso em: 7 abr. 2025.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi; GIL, Natália. Sobre as formas de excluir: permanência da seletividade escolar no ensino médio integrado. **Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 891-907, 2018.



# Processo de construção e validação de produto educacional voltado ao ensino sobre visitas interdisciplinares em pediatria: Etapas e desafios

*Um Produto Educacional (PE) é uma ferramenta que facilita a criação de experiências de aprendizagem, estimulando habilidades como raciocínio lógico, autonomia e criatividade, ao incorporar inovações tecnológicas. Seu desenvolvimento exige pesquisa sólida, escolha de linguagem apropriada, e considerações sobre replicação e internacionalização. O PE deve ser planejado para atender às necessidades do ambiente profissional, promovendo a integração social e melhorando as condições de trabalho. Este estudo metodológico, com abordagem quantitativa, desenvolveu e validou um material educativo para a implementação de visitas interdisciplinares e interprofissionais em enfermarias pediátricas. Houve a participação de 19 juízes especialistas, selecionados via Plataforma Lattes e por conveniência. A coleta de dados foi realizada virtualmente, utilizando um questionário enviado via Google Forms. A validação do produto obteve um coeficiente de validade de conteúdo superior a 80%. O PE tem como objetivo sistematizar uma diretriz operacional para a visita interdisciplinar e interprofissional centrada no paciente pediátrico e sua família como prática institucional em enfermarias, na busca pela integralidade do cuidado. Para sua elaboração foi realizada uma revisão narrativa da literatura. O estudo desenvolveu e validou um PE para suprir uma lacuna na prática profissional em pediatria, criando diretrizes para visitas interdisciplinares em Unidades de Internação. O processo incluiu a elaboração de constituída por um manual de boas práticas, um protocolo, um folder explicativo, uma ficha admissional multidimensional e uma ficha documental pós-visita interdisciplinar validados por especialistas. Futuras pesquisas devem ampliar a rede de especialistas e incluir profissionais de diferentes regiões*

Thais Cristina Visoni <sup>1A</sup>, Rebeca Nunes Guedes de Oliveira

1 - Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
A - Contato principal : thais.visoni@online.uscs.edu.br

## Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) idealizou o Produto Educacional para o Mestrado Profissional com o objetivo de integrar a formação profissional com entidades demandantes, como escolas de ensino básico, profissional e superior, ou de outras naturezas (CAPES, 2019).

Há algum tempo, reconheceu-se que uma boa formação deve considerar tanto o contexto em que atuam quanto a pesquisa que estão desenvolvendo. Essa formação deve aproximá-los da realidade profissional, permitindo que reflitam sobre suas práticas a partir dos ambientes em que trabalham, pois são nesses locais que os problemas emergem e são experienciados por eles (Aguiar; Junger; Schimiguel, 2024).

O PE pode ser uma ferramenta, que facilita a criação de experiências que ajudam a compreender determinado tema por meio da resolução de problemas, o que estimula o raciocínio lógico, a autonomia, a criatividade, entre outros aspectos, sempre incorporando inovações tecnológicas que, aplicáveis à realidade, criam novas experiências e oportunidades (São Paulo, 2021).

Os tipos de produtos educacionais incluem Material Didático e Instrucional (como sequências didáticas, manuais, guias e outros), Desenvolvimento de Mídias Educacionais (como vídeos, videoaulas, blogs, jogos educacionais, aplicativos, entre outros), Desenvolvimento de Técnicas (como protótipos, jogos, kits e outros), e Produções Artísticas (como artes cênicas, artes visuais, música, entre outros) (Aguiar; Junger; Schimiguel, 2024).

No entanto, é um equívoco pensar que desenvolver um PE seja tarefa simples. O

processo de desenvolvimento desses produtos, que deve resultar de pesquisa científica, enfrenta desafios, que vão desde a escolha de uma linguagem apropriada, ao potencial de replicação e transferência de conhecimento (Gonçalves *et al.*, 2019). É importante destacar que desenvolver um PE exige uma preparação cuidadosa para assegurar a compreensão dos elementos do processo de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, eleva a qualidade da tecnologia educacional (TE) implementada (Bragagnollo *et al.* 2020).

O PE reflete o conhecimento adquirido e também pode servir como um meio de divulgação dos resultados de uma pesquisa. Por exemplo, a criação de um material didático pode constituir um processo educativo em andamento, fundamentado em pesquisa que sustenta e orienta seu desenvolvimento (Freire *et al.*, 2017). Assim, um PE deve emergir de um estudo focado nas necessidades da prática profissional, com o objetivo de resolver desafios da realidade, além de contribuir para os setores de educação, saúde, inovação e tecnologia, promovendo também a integração social e aprimorando as condições laborais, individuais e comunitárias. Espera-se que tais produtos induzam mudanças significativas ou transformações por meio de sua aplicação prática cotidiana (Bragagnollo *et al.*, 2020).

Ao considerar o que instituições de educação profissional e tecnológica devem levar em conta ao desenvolver um PE, os autores Da Silva *et al.* (2019), por meio de uma pesquisa bibliográfica conceitual, identificaram seis aspectos, baseados nas boas práticas do método científico como: atender às necessidades do contexto; responder a uma pergunta de pesquisa; possuir uma dimensão científica; incorporar uma dimensão tecnológica; ter seu protótipo testado quanto ao desempenho; divulgar a versão final do produto.

A etapa de validação de produtos e tecnologias, conforme os autores Rocha *et al.* (2024), contribui para aumentar a confiabilidade no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que garante a segurança e reforça a consistência e clareza na apresentação das informações. Assim, a validação torna-se necessária para a aplicação futura do produto.

A validação de produtos educacionais podem ocorrer de diversas maneiras, porém as mais usadas são a validação por aparência e a validação por conteúdo (Souza; Alexandre; Guirardello, 2017).

Para Pasquali (2009), a validação de conteúdo mensura se o material está de acordo com o tema proposto. Já quando a validação é de aparência, são avaliadas as linhas, imagens, cores, linhas entre outras particularidades (Souza; Moreira; Borges, 2020).

O processo de validação necessita ser feito através de um instrumento preexiste, onde o pesquisador pode adaptar, quando necessário, composto por questões sobre o conteúdo do produto, enviado aos juízes especialistas conhecedores do tema ou atuantes na área, para que haja a avaliação conforme a adequação e concordância dos itens (Polit; Beck, 2006).

Segundo os autores Barbosa, Santos e Teixeira (2023):

Para a eliminação da subjetividade, as respostas são associadas a números ordinais, obedecendo a escala de Likert, para análise quantitativa, no entanto, não há um consenso de como implementar essa pontuação (Barbosa; Santos; Teixeira, 2023, p.3).

O autor do PE necessita, com base na tipologia do produto, definir o tipo de validação que será empregada. Assim como, é necessário determinar quem serão os avaliadores (como especialistas, público-alvo, ou profissionais de outras áreas), critérios de inclusão e exclusão dos avaliadores e quantos serão envolvidos. Ademais, deve-se indicar o local que os mesmos serão recrutados, identificar aspectos que serão considerados na análise dos dados, e estabelecer o percentual mínimo aceitável para considerar o instrumento ou produto como válido (Rocha *et al.*, 2024).

A motivação para a elaboração do PE em questão surgiu da experiência profissional de

uma das pesquisadoras como médica no Ensino Superior em Medicina. Desde o início de sua atuação na docência da disciplina de Saúde da Criança e na observação do funcionamento da Unidade de Internação Pediátrica de um hospital terciário localizado na região do ABC, campo de estágio, destacou-se o fato de que, atualmente, as visitas interdisciplinares e interprofissionais não são adotadas como prática rotineira no cuidado aos pacientes pediátricos em enfermaria.

O ambiente hospitalar é frequentemente percebido pela criança como um espaço ameaçador e perigoso, pois é onde ocorrem procedimentos invasivos e dolorosos (Muller *et al.*, 2021). Ademais, é observado a ocorrência de eventos adversos, especialmente os erros de medicação, destacando-se como uma das principais causas de problemas em crianças. Um estudo realizado nos Estados Unidos, envolvendo seis hospitais pediátricos, analisou 600 prontuários e identificou 240 eventos adversos, correspondendo a uma taxa de 40 eventos para cada 100 pacientes internados. Desses, 108 (45%) foram classificados como potencialmente evitáveis (Bendinelli; Hangai, 2024).

As crianças hospitalizadas geralmente recebem cuidados de diversos profissionais da saúde, como médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas e psicólogos, entre outros. Esses profissionais formam a equipe hospitalar interdisciplinar responsável por atender às necessidades do paciente. Contudo, é comum que trabalhem de forma fragmentada e hierarquizada, mesmo atendendo aos mesmos pacientes (Alves, 2020).

O termo “Disciplina” é definido como sinônimo de “ciência” e introduz o conceito de “disciplinaridade”. Esse conceito se refere à exploração científica especializada de um campo de estudo homogêneo, ou seja, um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias (Japiassu, 1976).

Uma das classificações mais reconhecidas dos conceitos relacionados à disciplinaridade foi sugerida por Erich Jantsch durante um seminário promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1979. Nessa ocasião, Jantsch destacou diferentes níveis progressivos de colaboração e organização entre as disciplinas, categorizando-os conforme descrito na Tabela 1 (Amboni *et al.*, 2012).

**Tabela 1 – Definições**

<b>Classificação</b>	<b>Definição</b>
Disciplinar	Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características, incluindo ensino, formação, métodos e matérias.
Multidisciplinar	Conjunto de diversas disciplinas que possuem o mesmo problema ou tema, sem que estabeleça uma relação entre os docentes de cada disciplina.
Pluridisciplinar	Interação efetiva entre as disciplinas, com coordenação de uma delas ou da organização como um todo.
Interdisciplinar	Interação mais profunda entre diferentes disciplinas. Não se trata apenas de colocar disciplinas lado a lado ou de complementá-las, mas de misturá-las. Envolve a combinação de elementos internos e a criação de vias de intercâmbio entre as áreas, com o objetivo de realizar uma tarefa em conjunto. A expectativa é que essa abordagem resulte em novos conhecimentos e atitudes por parte dos participantes do processo.



## Transdisciplinar

É um grau avançado de interdisciplinaridade, no qual as fronteiras entre as disciplinas se dissolvem para formar um sistema unificado. Tal aspecto vai além das simples relações e interações entre as disciplinas, resultando em uma compreensão mais completa dos eventos e fenômenos. É uma coordenação superior que permite uma visão integrada e completa.

Fonte: Amboni *et al.* (2012).

A interdisciplinaridade surgiu como uma resposta ao conhecimento fragmentado, em que é proposto a integração entre diferentes disciplinas para abordar de maneira mais abrangente e eficaz os desafios cotidianos. Esse conceito refere-se à união de ciências, áreas de conhecimento ou disciplinas, enquanto a interprofissionalidade está relacionada à prática profissional, envolvendo a colaboração entre diferentes campos de atuação com foco central nas necessidades dos pacientes e na construção de serviços de saúde mais integrados (Spagnol *et al.*, 2022).

A mesma tem sido amplamente debatida no contexto do desenvolvimento científico e nas práticas de saúde. Para que os profissionais adquiram uma visão ampliada sobre o processo saúde-doença e desenvolvam competências para o trabalho em equipe, é preciso adotar abordagens que integrem a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade (Spagnol *et al.*, 2022).

As visitas interdisciplinares desempenham um papel central no aumento da efetividade da comunicação entre o paciente, a equipe de saúde, estudantes, residentes e familiares, contribuindo para a melhoria da Segurança do Paciente (SP). A prática integrada dessas equipes ajuda a prevenir problemas críticos, como interpretações equivocadas, falhas de comunicação e lacunas na assistência (O'Daniel; Rosenstein, 2008). Idealmente, essas visitas devem ser eficientes, atender às demandas de todos os envolvidos e produzir planos de cuidado individualizados (Shivananda *et al.*, 2022).

Diante desta realidade, somado a experiências profissionais prévias, observou-se a necessidade da construção e validação de uma diretriz operacional visando a implementação de práticas interdisciplinares e interprofissionais em enfermagem pediátrica focada no paciente pediátrico e sua família, promovendo a integralidade do cuidado nas enfermarias.

O PE foi elaborado com base em evidências que subsidiem intervenções educativas na saúde, o que é preciso para assegurar um cuidado centrado no paciente e familiar (CCPF). O conteúdo teórico deve ser baseado nos melhores níveis de evidências clínicas, porém é possível sofrer adaptações mediante validação de seu conteúdo por especialistas (Santos *et al.*, 2020).

O CCPF, alinhado aos princípios da Política Nacional de Humanização (PNH), foca no aprimoramento do atendimento hospitalar infantil. O CCPF propõe a superação das hierarquias tradicionais, reconhecendo igualmente o saber dos profissionais de saúde e das famílias. Ele promove a colaboração entre equipe médica, pacientes e familiares, incentivando decisões compartilhadas e uma comunicação clara e efetiva. Sua abordagem acolhedora coloca as necessidades e os valores do paciente como centralidade das decisões clínicas (Sousa *et al.*, 2022).

As prioridades incluem: oferecer apoio emocional, coordenar os cuidados, respeitar preferências individuais, garantir atendimento oportuno, proporcionar educação em saúde, manejar a dor, criar um ambiente seguro e adequado à criança, e assegurar continuidade e transição do cuidado. Adicionalmente, o CCPF busca superar barreiras culturais e linguísticas, valorizando a comunicação eficaz, especialmente com crianças que



apresentam limitações na comunicação verbal ou na colaboração (Brasil, 2022).

Os autores Hallam *et al.* (2018) e Mourão, Dias e Goyanna (2016), afirmam que uma maneira para sistematizar a avaliação da SP e qualidade do cuidado é a utilização de ferramentas tecnológicas como checklist e protocolos, que ampliam a confiabilidade e fidedignidade do processo de avaliação, por possuírem fundamentos em evidências científicas que são válidas. A implementação e desenvolvimento desses instrumentos têm sido apresentados de forma recorrente com objetivo de fornecer cuidados mais seguros, reduzindo os danos ao paciente.

Com a elaboração da diretriz operacional, foi esperado como desfecho, qualificar e padronizar a atenção à saúde dos pacientes assim como de seus familiares. Os benefícios e impactos esperados envolvem também o aprimoramento dos profissionais de saúde envolvidos, do corpo discente e a ampliação da qualidade da atenção da unidade hospitalar. A atenção prestada a partir da validação da diretriz favorece um cuidado integral, respeitoso, atualizado, centrado no paciente e familiar.

Ademais, é esperado que os profissionais da equipe tenham, também, maior contato clínico com os pacientes e com dinâmica interdisciplinar e interprofissional, assim como uma maior inserção em um ambiente humanizado e de discussão científica atualizada. Por fim, a expectativa é de que a partir da implantação da visita, a unidade hospitalar possa também iniciar um processo de redução de custos de internação e maior rotatividade de leitos.

Esse artigo teve como objetivo descrever o processo de validação de um PE a partir de um estudo metodológico desenvolvido no âmbito de um Mestrado Profissional em Ensino Superior em Saúde.

## Metodologia

O estudo caracteriza-se como do tipo metodológico com abordagem quantitativa para construção e validação de um instrumento de PE destinado a implementação de visitas interdisciplinares e interprofissionais de forma sistematizada em enfermagem pediátrica.

A pesquisa foi dividida nas seguintes etapas (tabela 1):

Tabela 1. Etapas da pesquisa

Etapas	Elementos utilizados	Contexto de Aplicação
1ª Revisão narrativa de literatura	- Livros; - Artigos de revistas científicas; - Dissertações; - Teses	- Pesquisa de literatura em bases de dados (Pubmed, Scielo e BVS) para pesquisa de artigos científicos; - Compilação de informações de livros, dissertações e teses. - Busca em literatura branca e cinzenta.
2ª Elaboração do produto	- Aplicativo Canva e Word (para criação do produto) - Compilado de literatura cinzenta e branca.	Elaboração de diretrizes norteadoras e protocolo para implementação da visita interdisciplinar e interprofissional em enfermagem pediátrica como instrumento educacional de acordo com os preceitos do SUS

3ª Validação do produto	Questionário de validação - baseados em Pasquali et al. (2010)	O questionário de validação tem como critérios de análise: comportamento, objetividades, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade, credibilidade, amplitude e equilíbrio. Após a validação pelos especialistas, foi realizada uma análise quantitativa e adequação conforme sugestões abertas.
-------------------------	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

A Revisão Narrativa é uma abordagem não sistematizada de revisão de literatura, que se destaca pela sua utilidade em fornecer atualizações rápidas sobre um tema específico. Esta metodologia oferece suporte teórico, sendo importante para descrever o estado da arte de um assunto, seja sob uma perspectiva teórica ou contextual (Soares *et al.*, 2013).

E a literatura branca são materiais formais ou convencionais a qual o público tem maior alcance como livros, dicionários, artigos de periódicos e capítulos de livros. Já a literatura cinzenta são materiais não convencionais ou não comerciais, de difícil localização, que necessitam de maior pesquisa como dissertações, trabalhos acadêmicos, cartilhas, produtos educacionais, publicações governamentais, relatórios técnicos e teses (Botelho; Oliveira, 2015, Sipriano; Souza; Pereira, 2024). As teses e dissertações, foram pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a elaboração do PE, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, abordando boas práticas em visitas e atividades interdisciplinares e interprofissionais pediátricas em ambiente hospitalar. Essa revisão incluiu tanto literatura cinzenta quanto branca, com buscas realizadas em sites, teses, dissertações no portal da CAPES, artigos científicos e livros.

Na etapa de levantamento bibliográfico, foram utilizados os seguintes descritores para identificar estudos relevantes: “Cuidado Centrado no Paciente e Família”, “Visita Interdisciplinar”, “Integralidade”, “Ensino em Saúde”, “Validação”, “Protocolos”, “Pediatria”, “Comunicação, Segurança do Paciente”, “Prática Interprofissional Colaborativa”, “Disciplinar”, “Protocolos Pediátricos” e “Pediatria Hospitalar”.

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica serviram como base para a construção do PE. Após a sistematização dos dados levantados, as boas práticas relacionadas foram analisadas detalhadamente. Com base nesta análise, foi desenvolvido o primeiro protótipo do PE, estruturando suas diretrizes principais.

A partir desta etapa inicial, o produto foi desenvolvido de forma sistemática, integrando o conhecimento sobre boas práticas ao contexto das enfermarias pediátricas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). A construção do material contou com o uso dos aplicativos Canva® e Microsoft Word®, que foram utilizados para organizar tanto a aparência quanto o conteúdo do mesmo.

Na figura 1, são mostrados os passos para a elaboração do PE.

Figura 1. Elaboração do produto educacional

## ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na etapa de validação do PE, os juízes especialistas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), responderam o questionário organizado em duas partes: a) caracterização da amostra b) instrumento de validação das diretrizes. Foi informada a possibilidade de participação em duas etapas. Caso fosse necessário, após a primeira apreciação dos Juízes especialistas, a versão reformulada das diretrizes lhe seria enviada para a segunda etapa de avaliação, necessária à validação final. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do parecer 6.340.223.

O número de juízes seguiu os critérios de Pasquali *et al.* (2013) que propõe em torno de 20 especialistas, sendo no mínimo 3 de cada área (Medicina, Enfermagem, Nutrição, Farmácia) que, no presente estudo, integram a equipe fixa interdisciplinar que atua em enfermaria pediátrica. Segundo os autores Pasquali *et al.* (2013) é recomenda que o número mínimo de juízes deve ser 6 e os autores Alvarez *et al.* (2018) complementam o máximo de 20, já que um número muito alto de juízes pode reduzir os vieses subjetivos nas avaliações.

Com o objetivo de ampliar a participação e incluir profissionais que integravam a equipe interdisciplinar no campo da pediatria, mas que, eventualmente, não estavam cadastrados na Plataforma Lattes, foram também convidados especialistas diretamente acessíveis à pesquisadora. Assim, o processo de validação contou com juízes selecionados por meio de uma amostra intencional e por conveniência.

Vale destacar que, apesar de diferentes estratégias de recrutamento de juízes terem sido propostas, a participação no estudo seguiu rigorosamente os critérios de inclusão e exclusão, de modo que apenas aqueles que atendiam a esses requisitos, conforme detalhado no próximo subitem, foram incluídos.

Inicialmente, foram enviados 60 convites, levando-se em consideração que aproximadamente um terço dos juízes responderiam ao questionário de validação. Isso resultou em uma expectativa de perdas no processo, seja pela recusa dos convidados em

participar da pesquisa, pela ausência de respostas ao e-mail dentro do prazo de 15 dias estabelecido para a coleta de dados, ou ainda pela não adequação aos critérios de inclusão.

Após o prazo de 15 dias, apenas um especialista havia respondido ao questionário. Considerando a previsão de aproximadamente 20 participantes, foram enviados mais 19 convites a novos especialistas, selecionados por conveniência, mas com base nos critérios de inclusão pré definidos. Todos os convidados dessa segunda rodada responderam ao questionário.

A Tabela 2 ilustra a distribuição dos convites enviados, mostrando o número de especialistas que os receberam, aqueles que recusaram participar, os que não responderam, os que retornaram o convite, os que não se enquadraram no perfil da pesquisa e a quantidade efetiva de participantes.

Os especialistas convidados eram provenientes de diversas regiões do Brasil, sendo selecionados por meio de pesquisa na Plataforma Lattes e por conveniência, com base nos temas de pesquisa e atuação.

Os critérios de inclusão definidos pela pesquisadora para o recrutamento foram os seguintes:

1. Especialistas com experiência profissional: Ter pelo menos 2 anos de atuação em equipe interdisciplinar ou prática clínico-assistencial em pediatria.
2. Produção acadêmica: Ter publicado trabalhos em revistas científicas e/ou eventos relacionados à construção e validação de TE.
3. Expertise no tema: Ser especialista na temática de TE.
4. Formação acadêmica: Possuir mestrado ou doutorado com foco em TE.
5. Participação em sociedade científica: Ser membro de uma sociedade científica vinculada à área temática de TE.

Esses critérios foram estabelecidos para garantir a qualificação e a relevância dos participantes no processo de construção e validação da TE.

Foram adotados como critérios de exclusão o não aceite dos convidados em participar da pesquisa, seja pela ausência de respostas ao e-mail dentro do prazo estabelecido de 15 dias, para a coleta de dados, ou ainda, por não se adequarem a aos critérios de inclusão.

Ressalta-se que, apesar da proposição de mais de uma forma de recrutamento de juízes, a participação no estudo aplicou-se de forma criteriosa os critérios de inclusão e exclusão, de modo que só participaram do estudo aqueles que preencheram os critérios.

Tabela 2. Números relativos ao convite e participação dos juízes especialistas

Número de especialistas convidados	Rejeitaram o convite	Não responderam ao convite	Responderam ao convite	Declararam estar fora do perfil da pesquisa	Participaram da validação do PE
79	0	59	20	1	19

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

Os dados foram coletados de modo virtual, através do envio, por e-mail, de questionário utilizando a ferramenta Google Forms, no mês de junho de 2024.

Os participantes, especialistas na área de estudo, avaliaram as diretrizes em uma etapa específica, com o objetivo de validar o material. Inicialmente, era prevista a possibilidade da



validação em duas etapas, porém, o produto alcançou o coeficiente de validade de conteúdo (CVC) necessário acima de 80%.

O questionário visava avaliar o CVC tomando como base os 12 critérios de avaliação propostos por Pasquali et al. (Tabela 3) (Pasquali et al., 2013), adaptado para o presente estudo, com base no estudo de Farias (2021). Trata-se de um instrumento que avalia a concordância dos juízes utilizando uma escala do tipo Likert com os itens 3 - “adequado”, 2 - “parcialmente adequado” e 1 - “inadequado”, seguido de espaço para sugestões abertas após cada item avaliado (Medeiros, 2015).

Tabela 3. Critérios para avaliação de protocolos baseados em Pasquali et al. (2010)

Critérios de Análise	Requisitos para Avaliação
Comportamento	O produto educacional é aplicável com instruções claras e precisas?
Objetividade	O objetivo proposto é passível de ser alcançado mediante às instruções fornecidas?
Simplicidade	O produto educacional apresenta uma ideia única e contínua?
Clareza	O Conteúdo é compreensível, simples, claro e inequívoco?
Relevância	O produto educacional é pertinente e atende à finalidade proposta?
Precisão	Os itens presentes são distintos e não propiciam confusão?
Variedade	A linguagem é adequada?
Modalidade	O vocabulário é adequado e não gera ambiguidade?
Tipicidade	O conteúdo apresenta expressões condizentes com a temática?
Credibilidade	Apresenta uma atitude favorável de utilização e compreensão do conteúdo?
Amplitude	O produto educacional é prospectivo suficientemente para a compreensão da temática?
Equilíbrio	O conteúdo proposto apresenta-se de forma equilibrada e coerente?

Fonte: Adaptado de Pasquali et al. (2013) citado por Farias (2021, p. 33)

O questionário foi dividido em questões para identificar o perfil do especialista (idade, gênero, formação, tempo de formação, formação complementar, experiência na área) e questões para a validação do produto.

Os dados provenientes da escala tipo Likert foram organizados no programa Excel e o CVC calculado, considerando válidos os itens acima de 0,80 ou 80% de concordância entre os juízes (Perdigão et al., 2019). Após cada critério de validação, foram incluídas questões abertas para que os especialistas pudessem incluir sugestões, as quais foram analisadas pela pesquisadora para verificar a necessidade de alteração no produto.

Conforme a fórmula (Tabela 4) recomendada pelos autores Hernández-Nieto et al. (2002), o CVC mensura a proporção de entendimento, pela soma de notas da avaliação dos juízes especialistas em cada item, sendo dividido pela quantidade de juízes que participaram da pesquisa (Coluci; Alexandre; Milani, 2015).

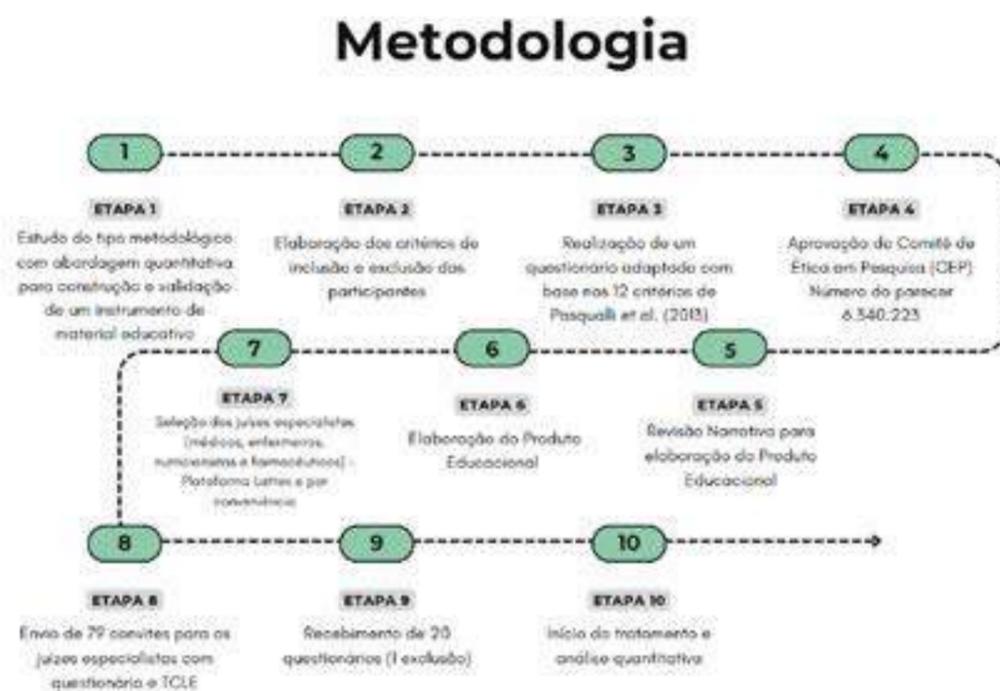
Tabela 4. Cálculo do Coeficiente de Validação de Conteúdo

Fórmula	Descrição
$Mx = \sum x / J$	Média de cada item: soma dos valores obtidos na escala de likert (x) pelo número de Juízes (J)
$CVCi = Mx / V \text{ máx}$	CVC do item: média do item pelo valor máximo que o item pode alcançar
$CVCc = CVCi - (1/J)J$	CVCc: CVC do item subtraído da constante (Pei) da fórmula
$CVCt = M_{cvc} - M (1/J)J$	CVC total: Média do CVC do item subtraído da média da constante

Fonte: Hernandez Nieto et al., (2002)

A figura 2 apresenta todas as etapas da metodologia aplicada no estudo.

Figura 2. Etapas da Metodologia



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os dados foram exibidos por meio de tabelas apresentados no item de Resultados e Discussão. As sugestões dos especialistas foram avaliadas pelas pesquisadoras para identificar possíveis ajustes ou melhorias no PE.

## Resultados e Discussão

Durante a prática na especialidade de pediatria, constatou-se que visitas interdisciplinares não são implementadas como rotina no cuidado a pacientes internados em enfermarias

pediátricas. Essa ausência evidencia uma questão mais ampla: a falta de padronização nos cuidados de saúde, marcada pela atuação isolada dos profissionais, que frequentemente se restringem às funções específicas de suas formações, sem a integração necessária para garantir uma assistência mais abrangente.

Além disso, a comunicação entre as equipes mostra-se insuficiente, ocorrendo predominantemente por meio de registros nos prontuários. Essa limitação compromete a continuidade e a eficiência do cuidado, uma vez que o prontuário, embora necessário, não substitui a interação direta entre os profissionais. Nesse sentido, Biasibetti et al. (2019) ressaltam que o registro inadequado nos prontuários é frequentemente apontado pelos profissionais de saúde como um obstáculo à comunicação eficaz. Como elemento central na troca de informações, o prontuário reúne condutas, planos terapêuticos, prognósticos e demais informações, refletindo as necessidades do cuidado à criança hospitalizada. No entanto, sua utilização inadequada ou insuficiente reforça a necessidade de estratégias que promovam uma comunicação mais direta e integrada entre os profissionais, favorecendo uma assistência de maior qualidade.

O PE elaborado teve como objetivo sistematizar uma diretriz operacional norteadora para a visita interdisciplinar e interprofissional centrada no paciente pediátrico e sua família como prática institucional em enfermarias pediátricas, na busca pela integralidade do cuidado. Tendo como benefícios, conforme os autores Pegorin; Santos e Angelo (2021), a ampliação do foco de cuidado, permitindo a visualização de aspectos integrais do paciente e proporcionando uma visão de equipe. É um momento de aprendizado, troca de experiências, conhecimento de novos aspectos da clínica infantil e interação entre a equipe.

É observado pelos autores Horiguchi et al. (2022) que o período de internação hospitalar é frequentemente usado como um indicador da qualidade do atendimento. Internações prolongadas podem indicar baixa eficiência administrativa e qualidade de cuidado insatisfatória, já que um tempo de permanência acima do esperado pode ser resultado de complicações devido a um cuidado inadequado. A visita interdisciplinar, além de seus benefícios para os pacientes e familiares, tem como benefício para o hospital a economia de custos, pois ao diminuir o tempo de internação, há uma menor utilização dos recursos do hospital, menos necessidade de exames complementares caros e liberação de leitos.

Durante o desenvolvimento do produto educacional, identificou-se a necessidade de criar uma diretriz operacional completa. Essa diretriz incluiu um Manual de Boas Práticas, um protocolo de implementação, um folder informativo direcionado a pacientes e familiares, e dois instrumentos de apoio para as visitas: a ficha admissional e a ficha documental. Nesse contexto, os estudos de Biasibetti et al. (2020) corroboram a importância da implementação de protocolos, que favorecem a padronização do atendimento, promovem a segurança do paciente e melhoram as práticas de documentação, a eficiência das visitas e a precisão dos registros (Joshi et al., 2022).

Os autores Aranha; Cruz e Pedreira (2023) complementam que centralizar informações importantes em um único lugar permite um gerenciamento mais adequado e preciso do tratamento medicamentoso. Além de reforçar o que foi proposto pela OMS que incentiva o uso de *checklists* para orientar a assistência segura e prevenir incidentes que possam prejudicar o paciente. Esses *checklists* são ferramentas rápidas de verificação de itens de segurança, usadas na área da saúde para melhorar a qualidade da assistência, reduzindo erros de omissão e garantindo a aplicação correta de procedimentos e protocolos (Melo; De Noronha; Nascimento, 2022).

Para justificar a iniciativa deste PE, vale salientar a pesquisa em 2014, que após intervenção em 11 centros pediátricos de ensino nos EUA e Canadá aderiu-se a padronização

nos processos de transferências com a adoção do I-PASS (Gravidade da doença, Resumo do paciente, Lista de ações, Conscientização da situação e planejamento de contingência, Síntese por receptor). Ocasionalmente uma redução de 23% nos erros médicos e diminuição de 30% nos Eventos Adversos (EA) evitáveis nas internações pediátricas. Ocasionalmente um aumento significativo na quantidade e qualidade das informações transmitidas. Acredita-se que este resultado se deve não apenas ao treinamento da aplicabilidade do protocolo, mas também às discussões sobre trabalho em equipe, comunicação eficaz e EA e erros evitáveis (Soares; Rodrigues; Carmona, 2023).

Sua validação foi realizada a partir do cálculo do CVC. E após a análise dos dados da validação, foi verificado um resultado superior a 80%, com isso não houve a necessidade de incluir uma segunda rodada de validação junto aos juízes.

Os 19 juízes especialistas que avaliaram o PE, possuíam o seguinte perfil (Tabela 5):  
Tabela 5. Perfil dos participantes na etapa de validação do PE.

Variáveis	Especialistas
<b>Faixa etária</b>	<b>N</b>
20 – 30	02
31 – 40	06
41 – 50	09
51 – 60	01
> 60	01
<b>Gênero</b>	
Feminino	16
Masculino	3
<b>Estado de atuação</b>	
São Paulo	19
<b>Formação</b>	
Enfermagem	7
Medicina	4
Nutrição	4
Farmácia	4
<b>Período de formação</b>	
1990 – 2000	2
2001 – 2010	9
2011 – 2020	6
> 2021	2
<b>Stricto sensu</b>	<b>8</b>
Mestrado	3
Doutorado	3
Mestrado e Doutorado	2
<b>Lato sensu</b>	<b>14</b>
Experiência profissional em equipe interdisciplinar ou na prática clínico-assistencial em pediatria há pelo menos 2 anos	19
<b>Tempo de experiência</b>	
2 – 10	8
11 – 20	6
21 – 30	2
> 30	1
Publicação em revistas e / ou eventos sobre construção e validação de Tecnologia Educacional	3
É especialista em área aderente ao produto em análise	7
Membro de Sociedade Científica	5

Fonte: Dados de pesquisa (2024)

Na Tabela 6, são demonstrados os resultados da validação do produto, conforme a resposta dos juízes especialistas. Foi avaliado o PE em questões com 12 critérios de Pasquali *et al.* (2013) e Farias (2021).

Tabela 6. Porcentagem de concordância entre juízes por questão

Questão	Adequado (3)	Parcialmente adequado (2)	Inadequado (1)
1) O (a) senhor (a) considera a diretriz aplicável, com informações claras e precisas?	100%	0	0
2) O (a) senhor (a) considera que o objetivo proposto é passível de ser alcançado com as instruções fornecidas?	89,5%	10,5%	0
3) O (a) senhor (a) considera que a diretriz apresenta uma ideia única e contínua?	89,5%	10,5%	0
4) O (a) senhor (a) considera o conteúdo compreensível, simples, claro e inequívoco?	89,5%	10,5%	0
5) O (a) senhor (a) considera que a diretriz é pertinente e atende à finalidade proposta?	100%	0	0
6) O (a) senhor (a) considera que os itens presentes são distintos e não propiciam confundimento?	94,7%	5,3%	0
7) O (a) senhor (a) considera que a linguagem é adequada?	89,5%	10,5%	0
8) O (a) senhor (a) considera que o vocabulário é adequado e não gera ambiguidade?	94,7%	5,3%	0
9) O (a) senhor (a) considera que o conteúdo apresenta expressões condizentes com a temática?	94,7%	5,3%	0
10) O (a) senhor (a) considera que a diretriz apresenta uma atitude favorável de utilização e compreensão de conteúdo?	94,7%	5,3%	0

11) O (a) senhor (a) considera que a diretriz é prospectiva suficientemente para a compreensão da temática?	94,7%	5,3%	0
12) O (a) senhor (a) considera que o conteúdo proposto se apresenta de forma equilibrada e coerente?	94,7%	5,3%	0

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Além da validação do PE, a pesquisadora deixou, também, questões abertas com objetivo dos especialistas apontarem sugestões para o produto.

Após os cálculos, conforme indicado na metodologia, foram apresentados os resultados do CVC na Tabela 7, conforme fórmulas sugeridas pelos autores Hernandez-Nieto *et al.* (2002).

Tabela 7. Resultado do Coeficiente de Validação de Conteúdo do PE

Questão	CVct
1	0,94737
2	0,94922
3	0,94922
4	0,94922
5	0,94737
6	0,94829
7	0,94922
8	0,94829
9	0,94829
10	0,94829
11	0,94829
12	0,94829
CVct (produto educacional)	0,99570

Fonte: Dados de pesquisa (2024)

Em relação aos comentários dos especialistas, as pesquisadoras analisaram as sugestões com o objetivo de aprimorar a clareza, o detalhamento e a abordagem centrada no paciente e na família no PE. Isso incluiu a substituição de termos e expressões, buscando conferir maior precisão à linguagem utilizada. Além disso, foi considerado incluir um item para o registro das expectativas da família e da criança, bem como aspectos culturais e/ou religiosos que possam impactar ou gerar conflitos no plano terapêutico.

A prática interprofissional e interdisciplinar oferece uma solução eficaz para muitos problemas gerados pelo trabalho isolado, ao integrar as competências e perspectivas distintas de uma equipe diversificada. Profissionais de diferentes áreas, ao colaborarem, conseguem desenvolver um entendimento mais profundo das questões clínicas e operacionais, o que permite uma resposta mais assertiva ao planejar e implementar mudanças, tanto na assistência ao paciente quanto na organização do trabalho dentro de um departamento (Baird; Ashland; Rosenbluth, 2019).

Durante a formação de um profissional é necessário incentivar a reflexão crítica



sobre seu trabalho, promovendo um ambiente de aprendizado e compartilhamento de conhecimento que impacta diretamente na qualidade do atendimento ao paciente. O ensino e a educação são elementos constantes na vida das pessoas, especialmente na área da saúde. Os profissionais estão sempre em um processo de ensino e aprendizado através de diálogos e troca de conhecimentos. Para melhorar a qualidade do atendimento aos pacientes pediátricos, é preciso uma equipe interprofissional que compartilhe sabedoria, experiências e ideias (Pereira *et al.*, 2021).

As discussões sobre a formação médica no Brasil refletem uma busca contínua por um modelo educacional que equilibre o rigor científico com a humanização do atendimento. A evolução histórica da educação médica revela uma transição do estudo isolado de doenças para uma compreensão mais ampla de saúde, considerando aspectos sociais e psicológicos (Cavalli; Carvalho, 2022).

A sociedade contemporânea está exigindo novas formas de aprendizado que superem a fragmentação do conhecimento e promovam uma abordagem mais colaborativa no cuidado à saúde. Destaca-se a necessidade de mudanças na educação dos profissionais de saúde, enfatizando o trabalho em equipe, a comunicação e a interdependência das ações para melhorar as práticas e fortalecer os sistemas de saúde. Isso inclui a criação de currículos baseados em competências locais e globais, foco no paciente e na população, promoção da educação interprofissional, melhoria das práticas colaborativas (Viana; Hostins, 2022).

A educação interprofissional (EIP) é vista como uma maneira de comparar perspectivas, reconciliar diferenças e combinar energias e competências para aumentar a eficiência do cuidado em saúde. Isso resulta em uma assistência mais ampla e disponível (Viana; Hostins, 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2014 do curso de medicina, representam um esforço significativo nessa direção, incentivando uma formação alinhada ao SUS e às necessidades sociais mais amplas. Essas reformas visam superar limitações do modelo biomédico, promovendo uma medicina mais integrativa e menos fragmentada. A inclusão de aspectos como a promoção da saúde, prevenção de doenças e a gestão de cuidados de saúde coletivos são passos importantes para formar médicos mais conscientes de seu papel social e mais aptos a lidar com os desafios contemporâneos da profissão. Ainda assim, o sucesso dessas mudanças depende da implementação efetiva e da adaptação contínua dos currículos às dinâmicas sociais e avanços tecnológicos (Faria; Santos, 2021).

Diante dos desafios atuais, a EIP é uma forma de promover a prática colaborativa, coordenando ações e trabalho em equipe para melhorar a qualidade do atendimento. Seus princípios enfatizam o aprendizado mútuo. Os contextos educacionais baseados na EIP promovem a identidade profissional e a expandem para uma identidade interprofissional. Esta formação permite reflexões mais profundas sobre os papéis de cada profissional, sua capacidade de resolver problemas e a tomada de decisões compartilhadas. É preciso que os sistemas de saúde e educação trabalhem juntos para apoiar a implementação de políticas baseadas na EIP. Isso resulta em um atendimento mais integrado e equitativo (Souza; Ferreira; Rossit, 2023).

Para qualificar essa prática e garantir a continuidade do cuidado, é necessário considerar fatores como a interdisciplinaridade e a capacitação dos profissionais. A educação permanente é uma estratégia importante para a formação dos profissionais de saúde, especialmente no que diz respeito à comunicação efetiva (Biasibetti *et al.*, 2019).

Os PE surgem como ferramentas no processo de ensino, sendo empregados por profissionais para solucionar desafios encontrados. Esses profissionais não apenas fazem uso desses recursos, mas também os desenvolvem de maneira reflexiva e crítica, onde a

pesquisa é a base para o seu desenvolvimento visando aprimorar sua prática e contribuir efetivamente para o aprendizado (Locatelli; Rosa, 2015). O uso da tecnologia na educação vem como uma ferramenta com objetivo um processo ativo e colaborativo no ensino-aprendizagem, que tenha como resultado uma construção interprofissional elaborada com referenciais pedagógicos e teóricos (Salvador *et al.*, 2019). Com essas ferramentas de ensino é possível que o processo educacional seja mais dinâmico (Gadelha *et al.*, 2020).

A tecnologia “leve-dura” descrita neste estudo refere-se à formação de conhecimentos estruturados, fundamentados nos princípios que promovem a saúde (Santos; Esteves, 2023). O uso dessa tecnologia favorece o planejamento das intervenções, garantindo segurança ao profissional da saúde na tomada de decisões. A criação de tecnologias para avaliar os processos assistenciais tem ganhado destaque, oferecendo suporte à implementação de práticas seguras e contribuindo para a melhoria da qualidade da assistência tanto coletiva quanto individual (Saraiva *et al.*, 2022).

A construção desta Diretriz Operacional foi feita baseada em protocolos, devido a importância da existência de padronização em um ambiente hospitalar, especialmente quando há o tratamento de crianças. O Conselho Regional de Enfermagem de Sergipe, 2017), destaca a importância dos protocolos em serviços de saúde, ressaltando sua capacidade de uniformizar e agilizar o atendimento, reduzir erros, padronizar condutas, e melhorar a qualidade dos serviços prestados aos pacientes. Além disso, menciona a promoção de maior segurança, planejamento eficiente e a possibilidade de gerar prontuários eletrônicos, minimizando riscos e danos aos pacientes.

É importante destacar que esse tipo de ferramenta necessita ser de fácil leitura, possuir escrita formal, seu conteúdo necessita ser baseado em evidências científicas e ser corretamente usado com comprovação efetiva. Portanto, é necessário ter um rigoroso processo de construção, adaptação à realidade do local a ser utilizado e implementação (Pimenta *et al.*, 2017).

Na atualidade, os prontuários servem como um documento valioso para auditar a qualidade dos serviços de saúde oferecidos. Apesar de sua importância, a manutenção de registros clínicos muitas vezes recebe baixa prioridade e é comum encontrar informações faltantes e inconsistências entre os registros. Muitas vezes, há grande variabilidade no formato das anotações clínicas entre os diferentes profissionais de saúde. Sabe-se que a estruturação dos registros clínicos, especialmente no momento da admissão, melhora a qualidade das informações registradas (Joshi *et al.*, 2022).

O uso de uma ferramenta padronizada pode resultar em menor incidência de erros, diminuição do tempo de internação hospitalar e conseqüentemente redução de gastos. Essas ferramentas são modelos padronizados que, por vezes, utilizam *checklists* de verificação para facilitar uma comunicação estruturada e homogênea de informações, evitando a omissão de dados críticos. É preciso também integrá-las aos fluxos de trabalho rotineiros do local (Minagorre *et al.*, 2023).

A uniformização de procedimentos por meio de *checklists* tem aprimorado a SP em diversos contextos clínicos. Ademais, esses *checklists* têm sido vinculados à diminuição da inconsistência nos cuidados que podem surgir durante as visitas médicas. Para atenuar essa inconsistência, as Unidades de Terapia Intensiva Pediátrica (UTIP) adaptaram e criaram *checklists* clínicas com o objetivo de aumentar a conformidade com as melhores práticas de cuidado ao paciente, o que levou à diminuição de prejuízos ao paciente. Pode ser proveitoso ver uma *checklist* como um dos vários instrumentos de aprimoramento de um conjunto, ao invés de ser a única ferramenta de aprimoramento (Clark *et al.*, 2019).



## Conclusão

Nos serviços de saúde, o conceito de equipe muitas vezes se restringe a um grupo de profissionais que compartilham o mesmo ambiente e atendem os mesmos pacientes. Contudo, para que uma equipe seja genuinamente funcional, é preciso ir além da simples coexistência no mesmo espaço. É essencial promover a coordenação dos esforços, o reconhecimento mútuo das contribuições de cada membro e o alinhamento em relação aos planos de ação. Uma equipe verdadeiramente integrada destaca-se pela comunicação eficaz, pelo respeito e valorização das competências dos colegas, pelo estabelecimento de objetivos comuns e pela tomada de decisões de forma colaborativa.

Além disso, é fundamental haver flexibilidade na organização do trabalho, permitindo a realização de atividades conjuntas e a interseção entre as atribuições profissionais, sem comprometer a especificidade técnica de cada área. A autonomia profissional é indispensável, com ações fundamentadas em avaliações técnicas e conhecimento especializado. Entretanto, para alcançar uma coordenação eficiente, é necessário reconhecer a interdependência entre as atividades e respeitar a autonomia de cada integrante da equipe, promovendo um ambiente de cooperação e integração.

Em um contexto de formação predominantemente uniprofissional, caracterizado por competitividade e fragmentação, prevalece uma abordagem prescritiva, focada na doença em detrimento do paciente, com pouca valorização da interdisciplinaridade. Entretanto, ao nivelar as relações e integrar os conhecimentos por meio de aprendizado mútuo, é possível promover um espírito de colaboração, trabalho em equipe e atenção centrada no indivíduo e em suas particularidades. Isso requer a superação do predomínio de áreas de conhecimento isoladas, o respeito às subjetividades, a valorização das singularidades, o incentivo ao autocuidado e ao cuidado com o outro, além da adaptação das linguagens para refletir a diversidade humana e suas transformações, sempre fundamentadas na ética. Essa é a visão abrangente esperada dos profissionais de saúde.

Transformações no sistema de saúde demandam maior inclusão dos pacientes e suas famílias, promovendo seu papel ativo na composição das equipes clínicas, especialmente no caso de crianças sob seus cuidados. Nesse cenário, as famílias devem ser reconhecidas como integrantes essenciais da equipe, trazendo habilidades e conhecimentos próprios que contribuem para o atendimento. A prática interprofissional tem ganhado espaço e aceitação no setor de saúde, à medida que os profissionais experimentam o trabalho colaborativo com colegas de diferentes áreas. Esse movimento representa a transição de um modelo multidisciplinar para um verdadeiramente interdisciplinar.

A inclusão das famílias no cuidado é uma tendência em ascensão, exigindo esforços para desafiar hierarquias tradicionais e integrar perspectivas diversificadas. Tais mudanças promovem um sistema de saúde mais eficiente, seguro e alinhado às necessidades de pacientes e suas famílias.

Embora a formação de equipes interdisciplinares e interprofissionais não elimine todas as tensões no campo da saúde, ela é uma estratégia valiosa para superar o trabalho fragmentado e a abordagem biomédica individualizada. Essa abordagem visa reconstruir o trabalho coletivo, qualificar os profissionais para democratizar as práticas de saúde e implementar o cuidado de forma plena. Espera-se que os profissionais adotem uma postura reflexiva e argumentativa, contribuindo para a construção de consensos e objetivos compartilhados, sempre focados nas necessidades dos usuários, suas famílias e comunidades.

A aplicação das etapas do estudo metodológico para desenvolvimento e validação de um produto educacional, se destina a suprir uma lacuna identificada na prática profissional

das pesquisadoras, que possibilitou a construção de conhecimentos sobre o que se faz necessário para desenvolver e validar uma diretriz operacional de implementação da visita interdisciplinar em Unidade de Internação Pediátrica. A elaboração de conteúdos a partir de boas práticas, cientificamente fundamentadas; o desenvolvimento de um PE claro, objetivo e aplicável ao público-alvo; e, por fim, a validação do conteúdo por juízes especialistas na área da tecnologia educacional se mostraram como percurso metodológico fértil e passíveis de replicabilidade em outras áreas de atuação que podem se beneficiar com a perspectiva interdisciplinar e interprofissional do cuidado em saúde centrado no paciente e família.

A diretriz elaborada foi sistematizada por meio de um Manual Prático, para sua implementação, um *folder* explicativo para os pacientes e seus familiares; um protocolo de implantação com checklist para auxiliar o uso do profissional; e dois instrumentos de apoio à visita (ficha admissional multidimensional e a ficha documental pós visita interdisciplinar centrada paciente e familiar).

A validação do produto educacional foi realizada por juízes especialistas, conforme os critérios de inclusão, sendo eles sete profissionais da enfermagem, quatro da medicina, quatro nutricionistas e quatro farmacêuticos. Esse perfil de especialistas foi muito importante, por trazer diferentes pontos de vistas de profissionais de diferentes áreas, para validar o produto.

Durante a pesquisa, foi verificada a dificuldade de contato com pesquisadores da área por meio da plataforma Lattes. Foram enviados em torno de 79 convites, pelo contato disponível, porém pouquíssimos retornos, mostrando uma limitação no contato de profissionais através deste meio. Além das limitações já citadas, foi notado que há pouca literatura em relação às visitas interdisciplinares em ambiente de enfermagem pediátrica.

Para futuras pesquisas sobre o tema, é importante que seja ampliado o contato com juízes especialistas, utilizando outras plataformas e, também, a inclusão de juízes de outros estados do país.

Espera-se como possíveis desfechos e impactos que o produto elaborado pela pesquisadora melhore a assistência prestada ao paciente e seus familiares; a organização e melhora no ambiente de trabalho e relações profissionais; a redução de eventos adversos e aumento da segurança do paciente; a redução do tempo de internações; maior rotatividade de leitos e a propiciação de discussões clínicas atualizadas com uma visão interdisciplinar.

Como contribuição para o ensino superior, o presente trabalho trouxe temas importantes como o estímulo da interdisciplinaridade e relações interprofissionais, reforçou a importância do estudo permanente, de discussões entre os profissionais, a importância do cuidado centrado no paciente e sua família e da visita a beira do leito, que contribui para uma melhor compreensão das necessidades dos pacientes e familiares.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, V. E. J.; JUNGER, A. P.; SCHIMIGUEL, J. Método de Elaboração e possíveis desafios enfrentados na criação do produto educacional. **South American Development Society Journal**, v. 10, n. 28, p. 70, 2024.

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciencia & saude coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011.

ALVAREZ, A. G. ; DAL SASSO, G. T. M.; IYENGAR, M. S.; SCHIMITT, J.; ANDRADE, D. F. Quality analysis of the virtual learning object for nursing pain assessment. **Revista Cubana**

**de Enfermería**, v. 34, n. 3, p. 624-636, 2018.

ALVES, V. A. **A comunicação interprofissional para a segurança do paciente em unidade de terapia intensiva neonatal: uma pesquisa convergente assistencial**. 2020. 175p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

AMBONI, N.; ANDRADE, R. O. B. D.; LIMA, A. J. D.; MULLER, I. R. F. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em Administração. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 10, n. 2, p. 302-329, 2012.

BAIRD, J.; ASHLAND, M.; ROSENBLUTH, G. Interprofessional teams: current trends and future directions. **Pediatric Clinics**, v. 66, n. 4, p. 739-750, 2019.

BARBOSA, L. T.; DOS SANTOS, A. A.; TEIXEIRA, G. M. Estruturação de um produto educacional em saúde sobre os conceitos e as fórmulas do Índice de Validação de Conteúdo (IVC): Relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 9, p. e5312943153-e5312943153, 2023.

BENDINELLI, P.C. ; HANGAI, R. K. Estratégias para a promoção da segurança do paciente em unidades de terapia intensiva pediátrica: revisão integrativa. **Revista de Administração em Saúde**, v. 24, n. 95, 2024.

BIASIBETTI, C. HOFFMANN, L. M.; RODRIGUES, F. A., WEGNER, W.; ROCHA, P. K. Comunicação para a segurança do paciente em internações pediátricas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 40, p. e20180337, 2019.

BIASIBETTI, C.; RODRIGUES, F. A.; HOFFMANN, L. M., VIEIRA, L. B.; GERHARDT, L. M.; WEGNER, W. Segurança do paciente em pediatria: percepções da equipe multiprofissional. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 24, n. 1, 2020.

BRAGAGNOLLO, G. R. ; CAMARGO, R. A. A. D. ; GUIMARÃES, M. D. N.; SANTOS, T. S. D.; MONTEIRO, E. L. M.; FERREIRA, B. R. Development and validation of an interactive educational technology on spotted fever. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, p. e3375, 2020.

BRASIL. Cuidado Centrado na Família (CCF). **Fiocruz**, 2022. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/cuidado-centrado-na-familia-ccf/#:~:text=O%20Cuidado%20Centrado%20na%20Fam%3%ADlia,decis%3%B5es%20de%20cuidados%20em%20sa%3%BAde>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 60**. Brasília: Capes, 2019.

CAVALLI, L. O.; CARVALHO, B. G. A formação médica na atenção primária à saúde: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 4, 2022.

CLARK, N. A. ; BURRUS, S. ; RICHARDSON, T. ; STERNER, S. ; QUEEN, M. A. Implementation of a General Pediatric Clinical Rounding Checklist. **Hospital Pediatrics**, v. 9, n. 4, p. 291-299, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SERGIPE. **Rotinas para unidades de saúde**. Aracaju: COREN, 2017. Disponível em: <http://se.corens.portalcofen.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/MODELO-PROTOCOLOS-ASSISTENCIAIS.pdf>.

DA SILVA, R. O.; NASCIMENTO, D.; FERREIRA, J. A. D. O. A.; SOUZA, S. S. Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e

tecnológica. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

FARIA, L.; SANTOS, L. A. C. Influências dos modelos de formação e prática médicas no Brasil:: o desenvolvimento da saúde global. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 21, n. 3, p. 80-98, 2021.

FARIAS, E. R. G. **Construção e validação de protocolo gráfico para o cuidado seguro na vacinação em criança menor de 1 ano de idade**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FREIRE, G. G. ; ROCHA, Z. F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonia**, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GADELHA, M. M. T.; ANDRADE, M. E.; SILVA, J. M. A.; BEZERRA, I. C. B.; CARMO, A. P.; FERNANDES, M. C. The utilization of educational technologies: huge gap between the real and the ideal training processes in nursing education/Utilização das tecnologias educativas: distância oceânica entre o processo formativo real e o ideal na enfermagem. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 12, p. 909-914, 2020.

GONÇALVES, C. E. L.C.; OLIVEIRA, C.S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P.(Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 10, 2019.

HALLAM, B. D. KUZA, C. C. ; RAK, K. ; FLECK, J. C. ; HEUSTON, M. M. ; SAHA, D. ; KAHN, J. M. Perceptions of rounding checklists in the intensive care unit: a qualitative study. **BMJ quality & safety**, v. 27, n. 10, p. 836-843, 2018.

JOSHI, N.; BAKSHI, H.; CHATTERJEE, A. ; BHARTIA, S. Initiative to improve quality of paediatric ward-round documentation by application of ‘SOAP’ format. **BMJ Open Quality**, v. 11, n. supl. 1, p. e001472, 2022.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOCATELLI, A.; DA ROSA, C. T. W. Produtos educacionais: características da atuação docente retratada na I Mostra Gaúcha. **Revista Polyphonia**, v. 26, n. 1, p. 197-210, 2015.

MELO, A. V. O. G.; DE NORONHA, R. D. B.; NASCIMENTO, M. A. L. Use of checklist for safe care of hospitalized children. **Rev enferm UERJ**, Rio de Janeiro 30:e62005, 2022.

MINAGORRE, P. J. A. ; GARAU, A. D.; FERNÁNDEZ, M. J. S., REINA, C. C.; PERNAS, P. D., BORGES, Á. A. H. ; MARRODÁN, B. R. Safe handoff practices and improvement of communication in different paediatric settings. **Anales de Pediatría (English Edition)**, v. 99, n. 3, p. 185-194, 2023.

MOURÃO, J. J. M.; DIAS, M. S. D.; GOYANNA, N. F. Uso de instrumentos enquanto tecnologia para a saúde. **Saúde em redes**, v. 2, n. 1, p. 65-72, 2016.

MULLER, R.; GOMES, G. C.; NÖRBERG, P. K.O.; XAVIER, D. M.; MINASI, A. S. A.; SILVA, A. C. F. Humanização na Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica: facilidades e dificuldades da equipe de enfermagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e566101624189-e566101624189, 2021.

O'DANIEL, M.; ROSENSTEIN, A. H. Professional communication and team collaboration.

In: HUGHES, R. G. (ed.). **Patient safety and quality: An evidence-based handbook for nurses**. Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality, 2008.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa**. Genebra: OMS, 2010.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 43, p. 992-999, 2009.

PASQUALI, L. et al. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEGORIN, T. C.; SANTOS, N. C.; ANGELO, M. Multidisciplinary visits in the experience of nurses in pediatric units of a university hospital. **Revista Enfermagem da UERJ**, v. 29, p. e62761, 2021.

PERDIGÃO, M. M. D. M.; RODRIGUES, A. B., MAGALHÃES, T. D. L.; FREITAS, F. M. C., BRAVO, L. G.; OLIVEIRA, P. P. D. Tecnologia educativa para manejo da fadiga relacionada à quimioterapia antineoplásica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, p.1519-1525, 2019.

PIMENTA, C. A. M. ; PASTANA, I. C. A. D. S. D. S. ; SICHIERI, K. ; GONÇALVES, M. R. C. B. ; GOMES, P. C., SOLHA, R. K. D. T. ; SOUZA, W. **Guia para a construção de protocolos assistenciais de enfermagem**. São Paulo: Conselho Regional de Enfermagem, 2017.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in nursing & health**, v. 29, n. 5, p. 489-497, 2006.

PEREIRA, F. S.; SILVEIRA, M. S.; HOFFMANN, L. M.; PERES, M. de Ávila; BREIGEIRON, M. K.; WEGNER, W. Percepção da equipe multiprofissional quanto à segurança do paciente pediátrico em áreas críticas. **Revista de Enfermagem da UFSM, [S. l.]**, v. 11, p. e42, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/55250>. Acesso em: 26 de junho 2024.

ROCHA, S. E. **Análise institucional da prática profissional da enfermagem em cena a segurança do paciente na administração de medicamentos na psiquiatria**. 2023. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Serviços de Saúde – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte , 2023.

ROCHA, S.L.; DOMINGUES, R.J.S.; TEIXEIRA, E.; LIMA, L.H.A. **Validação de Produtos Educacionais em Ensino em Saúde**. Produto Educacional, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia da Universidade do Estado do Pará, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5363768>. Acesso em: 04 de outubro de 2024.

SALVADOR, P. T. C. O. ; RODRIGUES, C. C. F. M. ; FERREIRA, M. A.; FERNANDES, M. I. D. ; MARTINS, J. C. A. ; SANTOS, V. E. P. Construction of hypermedia to support the systematization of the nursing care education. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 40, p. e20180035, 2019.

SARAIVA, C. O. P. O. ; ANDRADE, F.B. ; CHIAVONE, F.B.T. ; BARBOSA, M.L. ; MEDEIROS, S.G. ; SOUZA, N.L. ; MARTINS, Q.C.S. ; SANTOS, V. E. P. Avaliação da segurança do paciente neonatal: construção e validação de protocolo e checklist. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 35, p. eAPE0085345, 2022.

SANTOS, E. M.; ESTEVES, A. P. V. S. O uso de tecnologias leve, leve-dura e dura no diagnóstico de Neuropatia Diabética. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 05, p. 17225-17232, 2023.



SANTOS, N. O. et al. Desenvolvimento e validação de um protocolo de atenção à enfermagem com intervenções educativas para cuidadores familiares de idosos após o AVC. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, supl. 3, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenação Pedagógica. Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo?** São Paulo: SME/COPED, 2021.

SHIVANANDA, S. ; OSIOVICH, H. ; SALABERRY, J. ; HAIT, V. ; GAUTHAM, K. S. Improving efficiency of multidisciplinary bedside rounds in the NICU: a single Centre QI project. **Pediatric Quality & Safety**, v. 7, n. 1, p. e511, 2022.

SIPRIANO, F. S.; SOUZA, R. S. ; PEREIRA, R. C. Mapeamento de estudos da linguística contrastiva Português/Alemão: dados bibliográficos no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, v. 24, p. 452-474, 2021.

SOARES, L. S. ; RODRIGUES, I. D. C. V. ; MARTINS, L. N. ; SILVEIRA, F. D. R.; FIGUEIREDO, M. L. F. Revisão de literatura: particularidades de cada tipo de estudo. **Rev Enferm UFPI [Internet]**, v. 2, p. 14-18, 2013.

SOUSA, V. R. M. ; BRITO, R. J. D. ; SALVADOR, P. T. C. D. O. ; COSTA, T. D. D. ; LOPES, R. H. ; ALVES, K. Y. A. Cuidado centrado no paciente: uma análise conceitual à luz do Método Evolucionário de Rodgers. **Rev. Pesqui.** (Univ. Fed. Estado Rio J., Online), p. 11572-11572, 2022.

SOUZA, A. C. ; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 26, n. 3, p. 649-659, 2017.

SOUZA, S. V.; FERREIRA, B. J.; ROSSIT, R. A. S. Desafios da formação docente em cursos de Enfermagem no norte do Brasil na perspectiva da Educação Interprofissional. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 27, p. e220171, 2023.

SPAGNOL, C. A. ; RIBEIRO, R. P. ; ARAÚJO, M. G. D. F.; ANDRADE, W. V., LUZIA, R. W. S. ; SANTOS, C. R.; L'ABBATE, S. Interprofissionalidade e interdisciplinaridade em saúde: reflexões sobre resistências a partir de conceitos da Análise Institucional. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 185-195, 2022.

VIANA, S. B. P.; HOSTINS, R. C. L. Educação interprofissional e integralidade do cuidado: uma leitura filosófica contemporânea dos conceitos. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26460, 2022.