

Formação dialógica-participativa para profissionais de saúde da Estratégia Saúde da Família no cuidado à população trans

Dialogical-participatory training for health professionals of the Family Health Strategy in the care of the trans population

Formación dialógica-participativa para profesionales de la salud de la Estrategia Salud de la Familia en el cuidado de la población trans

Víctor Hugo Corrêa de Moraes

Mestre em Saúde da Família. Instituição: Universidade Federal de São Paulo

- UNIFESP, Santos, SP, Brasil;

E-mail: victormoraestor@gmail.com; ORCID: 0009-0001-7870-5073

Rosilda Mendes

Doutora em Saúde Pública. Instituição: Universidade Federal de São Paulo -

UNIFESP, Santos, SP, Brasil;

E-mail: rosilda.mendes@unifesp.br; ORCID: 0000-0001-5680-1657

Contribuição dos autores:

VHCM participou da concepção e delineamento do estudo, e contribuiu na análise, interpretação das informações e escrita do artigo. RM atuou como supervisora do estudo, contribuiu na organização do artigo e na revisão crítica do manuscrito. Ambos se responsabilizam pelo conteúdo do artigo.

Conflito de interesses: Os autores declaram não possuir conflito de interesses.

Fontes de financiamento:
Próprio.

Recebido em: 06/04/2025

Aprovado em: 23/12/2025

Editor responsável: Julio César
Schweickardt

Resumo: A população trans enfrenta barreiras no acesso à saúde, incluindo discriminação, invisibilidade institucional e despreparo dos profissionais. A Atenção Primária à Saúde tem papel central na promoção do cuidado integral, sendo necessária a qualificação das equipes para atender às demandas específicas dessa população. Este artigo apresenta uma proposta de formação dialógica-participativa para profissionais da Estratégia Saúde da Família, visando sensibilizar e transformar práticas assistenciais, promovendo equidade e acolhimento. A proposta fundamenta-se na pedagogia freireana e utiliza o Círculo de Cultura como estratégia educativa. A formação segue as etapas de investigação temática, em que @s participantes e o facilitador identificam palavras e temas centrais de suas biografias e realidades; tematização, na qual esses temas são codificados e decodificados, favorecendo uma compreensão crítica do contexto social vivido; e problematização, fase que impulsiona uma leitura crítica da realidade e a busca de transformações nas práticas de cuidado. Esse processo ocorre de maneira interligada, permitindo avanços e retomadas conforme a experiência vivida no Círculo de Cultura. Antes dessas etapas, ocorre um momento de sensibilização, no qual são apresentados os objetivos e intencionalidades da formação, e @s participantes têm espaço para expressar expectativas sobre o encontro.

Palavras-chave: Transexualidade; Pessoas Transgênero; Identidade de Gênero; Sistema Único de Saúde; Atenção Primária à Saúde; Educação em Saúde.

Abstract: The trans population faces intricate barriers in accessing healthcare, including discrimination, institutional invisibility, and the unpreparedness of professionals. Primary Health Care plays a central role in orchestrating comprehensive care, making it essential to qualify teams to meet the specific demands of this population. This article presents a dialogical-participatory training proposal for Family Health Strategy professionals, aiming to raise awareness and transform assistance practices, fostering equity and inclusion. The proposal is rooted in Freirean pedagogy and employs the Culture Circle as an educational strategy. The training unfolds through interconnected stages: thematic investigation, where participants and the facilitator delve into words and themes that shape their biographies and realities; thematization, in which these elements are

codified and decoded, cultivating a critical understanding of the social tapestry; and problematization, a phase that beckons a critical reading of reality and the pursuit of transformative care practices. This labyrinthine process occurs dynamically, allowing advances and revisitations based on the experiences emerging within the Culture Circle. Preceding these stages, a sensitization moment orchestrates the presentation of the training's objectives and intentions, granting participants a verdant space to express their expectations regarding the gathering.

Keywords: Transsexuality; Transgender People; Gender Identity; Unified Health System; Primary Health Care; Health Education.

Resumen: La población trans enfrenta barreras laberínticas en el acceso a la salud, incluyendo discriminación, invisibilidad institucional y la falta de preparación de los profesionales. La Atención Primaria de Salud desempeña un papel central en la promoción del cuidado integral, lo que hace imprescindible la cualificación de los equipos para responder a las demandas específicas de esta población. Este artículo presenta una propuesta de formación dialógica-participativa para profesionales de la Estrategia de Salud de la Familia, con el propósito de sensibilizar y reimaginar las prácticas asistenciales, promoviendo equidad y acogida. La propuesta se fundamenta en la pedagogía freireana y emplea el Círculo de Cultura como estrategia educativa. La formación se desarrolla en etapas interconectadas: investigación temática, donde los participantes y el facilitador exploran palabras y temas que entretejen sus biografías y realidades; tematización, en la cual estos elementos son codificados y decodificados, cultivando una comprensión crítica del mosaico social vivido; y problematización, una fase que convoca una lectura crítica de la realidad y la búsqueda de transformaciones en las prácticas de cuidado. Este proceso caleidoscópico se desenvuelve de manera dinámica, permitiendo avances y revisiones en función de las experiencias del Círculo de Cultura. Antes de estas etapas, se realiza un momento de sensibilización, en el que se presentan los objetivos e intencionalidades de la formación, y los participantes encuentran un espacio fértil para expresar sus expectativas sobre el encuentro.

Palabras clave: Transexualidad; Personas Transgénero; Identidad de Género; Sistema Único de Salud; Atención Primaria de Salud; Educación en Salud.

INTRODUÇÃO

Este produto técnico (PT) é resultado do meu percurso no Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAUDE). Trata-se de uma proposta de formação delineada a partir do *Protocolo para o atendimento integral à saúde de pessoas trans e travestis: diretrizes e orientações para os serviços de saúde*¹, do livro *Saúde LGBTQIA+ Práticas de cuidado transdisciplinar*², dos dados produzidos na Estimativa Rápida Participativa (ERP), durante a realização de disciplinas do mestrado, em observação participante e na dissertação de mestrado intitulada *Trajetórias de vida e cuidado em saúde de pessoas trans: um estudo em Diadema-SP*³.

Nesse trabalho discuto a importância de uma Atenção Primária à saúde (APS) forte, caracterizada pela sua capacidade de oferecer um cuidado centrado no paciente, personalizado, acessível e que integre aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais. No caso da população trans, isso significa não apenas fornecer os cuidados básicos, mas também oferecer um ambiente acolhedor, livre de discriminação e preconceitos, onde suas identidades e vivências sejam respeitadas. O despreparo das equipes de APS para lidar com as demandas específicas das pessoas trans, conforme descrito por Oliveira et al.⁴, pode criar barreiras significativas ao acesso, resultando na fragmentação do cuidado e exacerbando as vulnerabilidades dessa população. É necessário que a APS tenha uma abordagem multidisciplinar, envolvendo profissionais preparados para atender às necessidades complexas e variadas da população trans, garantindo, assim, um atendimento integral que vá além da mera oferta de cuidados clínicos, promovendo um ambiente de segurança e apoio.

Além disso, a integração da APS com níveis mais complexos do sistema de saúde, como atenção especializada e hospitalar, é essencial para assegurar que as demandas específicas da população trans, muitas vezes de caráter altamente especializado, sejam atendidas de forma coordenada e contínua. Por exemplo, a afirmação de gênero envolve frequentemente hormonização, procedimentos cirúrgicos e acompanhamento psicológico, que necessitam de articulação entre diferentes pontos da rede de atenção. Se a APS não desempenhar eficientemente seu papel de coordenação, o que

ocorre é uma desconexão entre os serviços, gerando atrasos nos tratamentos e agravando a vulnerabilidade d@s pacientes.

Esse papel central da APS na coordenação de cuidados é especialmente importante em sistemas públicos de saúde como o SUS, onde a diversidade e complexidade das demandas da população trans podem se perder em um ambiente fragmentado e burocrático. A força de uma APS bem estruturada está em sua capacidade de mapear e organizar esses fluxos de atendimento, garantindo que ninguém fique desassistido em um sistema que deveria ser universal e equitativo. Além disso, a APS precisa estar preparada para atuar não apenas como provedora de cuidados clínicos, mas também como defensora dos direitos d@s pacientes, lutando contra a invisibilidade social e a marginalização que muitas vezes acometem as pessoas trans.

A questão da invisibilidade social e marginalização se agrava quando os sistemas de saúde falham em reconhecer as necessidades específicas da população trans. Nesse sentido, o papel da APS vai além de apenas coordenar o cuidado: ela deve ser proativa na identificação e eliminação das barreiras que impedem o acesso adequado. Isso inclui a formação contínua dos profissionais, para que possam oferecer um atendimento respeitoso, livre de discriminações e que reconheça a diversidade de gênero como parte fundamental da humanização do cuidado.

Em minha trajetória, pude identificar as lacunas existentes nas práticas de educação na saúde relacionadas ao cuidado em saúde à população trans pel@s profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF), mais especificamente os da Unidade Básica de Saúde (UBS) Maria Tereza na cidade de Diadema, e a necessidade de realizar ações educativas e promotoras de saúde voltadas à população trans que, muitas vezes, são ausentes ou limitadas às práticas tradicionais de ensino-aprendizagem.

A partir dos casos de João e Maria, cujas trajetórias revelam as complexidades e desafios enfrentados por pessoas trans no acesso ao cuidado integral, propõe-se um espaço de reflexão com @s profissionais da unidade de saúde. Ao utilizar esses casos como disparadores, busca-se promover uma formação que vá além do aprendizado teórico, incentivando uma prática crítica e sensível à realidade d@s usuáři@s. O processo

formativo visa não apenas sensibilizar @s profissionais, mas também qualificá-l@s a ressignificar suas práticas, integrando as experiências vividas por João e Maria para o desenvolvimento de um cuidado mais acolhedor e equitativo.

UMA OBSERVAÇÃO ATENTA E ABERTA À ESCUTA

A população trans ainda enfrenta barreiras significativas no acesso ao cuidado integral em saúde, que vão desde a recusa explícita no atendimento até a violência simbólica e institucional, perpetuada por profissionais e usuáři@s dos serviços. Muitas dessas barreiras estão enraizadas em uma cultura cisnormativa que ignora ou deslegitima identidades de gênero diversas, comprometendo a qualidade da assistência e afastando pessoas trans dos serviços de saúde.

Durante minha trajetória como médico na Estratégia Saúde da Família (ESF), pude observar por mais de cinco anos como esses desafios se manifestam no cotidiano de uma UBS na periferia de Diadema-SP, região com alta vulnerabilidade social. A partir da observação participante, registrei episódios que ilustram as dificuldades vivenciadas pela população trans nos serviços de saúde e que reforçam a necessidade de uma formação dialógica e sensível à diversidade. Os relatos a seguir evidenciam não apenas as barreiras estruturais e atitudinais presentes na assistência, mas também a urgência de capacitar profissionais para a construção de um ambiente de cuidado mais acolhedor e inclusivo.

Em um certo dia na UBS, fui testemunha de um episódio extremamente perturbador, no qual uma mulher trans estava sendo alvo de discriminação e violência verbal por parte de um paciente, enquanto tentava usar o banheiro feminino. Nesse momento, percebi que todos @s presentes na UBS, incluindo a equipe de saúde, pareciam apenas observar a situação sem intervir.

Enquanto aguardava a funcionária do administrativo me dar uma devolutiva sobre um prontuário, vi essa mulher trans entrando no banheiro feminino. De repente, um paciente começou a lançar insultos e gritar com ela, proferindo palavras de ódio e intolerância. Fiquei chocado com a crueldade e a falta de empatia demonstrada por esse indivíduo.

Mais preocupante ainda foi a atitude daquel@s ao redor. @s demais pacientes e até mesmo @s profissionais de saúde pareciam apenas observar a cena, sem fazer qualquer esforço para intervir ou prestar apoio à mulher trans. Pelo contrário, vári@s d@s pacientes exibiam olhares de aprovação, o que apenas alimentava a violência verbal.

Senti-me compelido a agir. Decidi intervir para evitar que a situação se tornasse ainda mais violenta e prejudicial. Abordei o agressor de maneira calma, mas firme, pedindo que ele respeitasse o direito de todas as pessoas ao uso do banheiro de acordo com sua identidade de gênero.

Enfatizei que era nosso papel, enquanto profissionais de saúde e seres humanos, criar um ambiente seguro, inclusivo e livre de preconceito para tod@s @s pacientes. Também solicitei a colaboração d@s presentes, destacando a importância de combatermos a discriminação e promovermos o respeito mútuo.

Felizmente, minha intervenção pareceu acalmar o agressor e a mulher trans conseguiu usar o banheiro em paz. Apesar do alívio imediato, fiquei profundamente preocupado com a apatia e a falta de ação das pessoas ao redor. Essa situação destacou a urgência de sensibilizar e educar a comunidade em geral, incluindo @s profissionais de saúde, sobre a diversidade de gênero e a importância do respeito às identidades trans.

Após o ocorrido, conversei com a equipe de saúde da UBS, expondo minha preocupação e enfatizando a necessidade de treinamento em inclusão e diversidade. Além disso, busquei fornecer informações à mulher trans sobre recursos e organizações locais que poderiam oferecer apoio e orientação. Expliquei que ela não estava sozinha e que existem grupos e profissionais especializados em fornecer suporte emocional, jurídico e de saúde para pessoas trans.

Em uma outra circunstância, deparei-me com mais uma situação desafiadora e desconfortável, na qual uma mulher trans não estava sendo chamada pelo seu nome social durante os atendimentos. A recepção não havia registrado

corretamente seu nome social no prontuário, o que me levou a chamá-la pelo nome civil inadvertidamente.

Ao perceber meu erro, reconheci a importância de contornar e resolver essa situação adequadamente, garantindo o respeito à identidade de gênero da paciente e demonstrando meu apoio à sua individualidade.

Primeiramente, abordei a paciente de forma respeitosa e empática, pedindo desculpas pela falha em chamar pelo nome social correto. Expliquei que reconhecia e respeitava sua identidade de gênero, e que estava disposto a corrigir o erro e utilizar o nome social a partir daquele momento.

Em seguida, verifiquei o prontuário para entender a discrepância e encontrei o nome civil em vez do nome social registrado. Comuniquei à paciente que estava ciente do problema e que tomaria as medidas necessárias para corrigir essa questão administrativa.

Procurei a equipe de recepção da UBS e expliquei a importância do uso do nome social para a paciente trans e a relevância de registrar corretamente as informações de identidade de gênero. Destaquei a necessidade de promover um ambiente respeitoso e inclusivo para tod@s @s pacientes, independentemente de sua identidade de gênero.

Assegurei à paciente que estava comprometido em tratá-la com respeito e usar corretamente seu nome social durante a consulta e em futuros contatos. Ofereci meu apoio emocional, caso ela desejasse conversar sobre a situação ou tivesse outras preocupações relacionadas ao atendimento de saúde.

Por fim, em uma outra ocasião, deparei-me com outro episódio perturbador em que uma mulher trans estava sendo alvo de discriminação por outros pacientes enquanto aguardava na fila para receber a primeira dose da vacina contra a COVID-19.

Em um certo momento, sai da minha sala para ir ao banheiro e, no caminho, percebi uma mulher trans recuada em um canto da sala de espera, claramente desconfortável e visivelmente afetada pelo ambiente hostil.

Conforme a fila avançava, observei que @s outr@s pacientes, de forma intencional, mantinham um espaço de distância maior em relação à mulher trans, diferentemente do que faziam com as outras pessoas na fila. Além disso, lançavam olhares de reprovação, criando uma atmosfera de exclusão e discriminação. Era evidente que a pessoa trans estava sendo submetida a um tratamento injusto e desrespeitoso.

A mulher trans, encolhida e com a cabeça baixa, demonstrava claramente o impacto emocional dessa discriminação. A cena me afetou profundamente. Era uma triste constatação de que o estigma e o preconceito ainda estão presentes no contexto da saúde, onde deveríamos buscar o acolhimento e o cuidado humanizado.

Senti a necessidade de intervir e garantir que a mulher trans se sentisse amparada e respeitada. Aproximei-me dela com empatia, expressando meu apoio e encorajando-a a se manter forte. Demonstrei disponibilidade para ouvir e conversar. Incentivei-a a denunciar o incidente, conscientizando-a sobre a importância dessa ação para combater a discriminação. Solicitei priorização de seu atendimento para diminuir a sua exposição a aquele ambiente hostil. E também compartilhei a situação com a equipe de saúde da UBS.

Assim, essas vivências reforçam a necessidade de estratégias educativas que promovam uma transformação concreta na prática profissional, sensibilizando @s trabalhador@s da saúde para a adoção de posturas ativas de enfrentamento às desigualdades. A formação dialógica-participativa proposta neste PT se insere nesse contexto como um caminho essencial para qualificar @s profissionais da ESF, permitindo-lhes não apenas reconhecer as dificuldades enfrentadas pela população trans, mas também ressignificar suas próprias práticas, tornando-as mais inclusivas, humanizadas e alinhadas aos princípios da equidade em saúde.

SOBRE A ESCRITA EM PRIMEIRA PESSOA

A manutenção da escrita em primeira pessoa do singular e a apresentação de cenas vividas no cotidiano da unidade de saúde constituem uma escolha metodológica deliberada, em continuidade direta com o percurso da

Dissertação³ que fundamenta este PT. O estudo foi desenvolvido a partir de narrativas, observação participante e diários de pesquisa, reconhecendo a pessoa pesquisadora como implicada no campo, bem como produtora de conhecimento situado.

As situações narradas não possuem caráter episódico ou meramente ilustrativo, mas compõem o material empírico que sustenta a proposta formativa apresentada, operando como dispositivos pedagógicos para a problematização crítica das práticas em saúde no Círculo de Cultura freireano. Manter a personalização das narrativas é, portanto, condição de coerência metodológica, ética e epistemológica com a abordagem adotada.

OBJETIVOS

Ao final da formação, espera-se que @s profissionais se sensibilizem para:

- a) Implementar práticas dialógicas e participativas nas ações de cuidado à população trans, visando um cuidado transdisciplinar;
- b) Compreender as orientações do *Protocolo para o atendimento integral à saúde de pessoas trans e travestis: diretrizes e orientações para os serviços de saúde*¹.

PRESSUPOSTOS DIALÓGICOS

A literatura tem apontado a necessária transformação no modo tradicional de se conduzir ações de educação permanente com profissionais de saúde, introduzir práticas coletivas, como grupos, e, especialmente, ultrapassar os temas biomédicos e alcançar temas da vivência cotidiana, lazer e experiências⁵. É necessário também refletir sobre uma formação profissional que não vise apenas à qualificação, objetivando disciplinar @ profissional e ensinar-lhe um ofício, mas, sim, a uma formação, baseada em competências, fundamentada em um processo centrado na aprendizagem (e não no ensino), na valorização do aluno como sujeito e na construção do conhecimento⁶, de modo que promova mudanças na prática assistencial em saúde, favorecendo o trabalho em equipe, e as trocas de saberes e práticas e a construção de uma nova realidade de saúde para a população⁷.

Metodologias problematizadoras possibilitam a articulação teoria-prática e proporcionam uma formação crítico-reflexiva capaz de apoiar aprendizados e práticas coletivas e eticamente comprometidas. As metodologias participativas, que utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, mostram-se afinadas com este processo de estímulo ao discente, já que, diante do problema, ele se detém, ele pode examinar, refletir, relacionar a sua história e ressignificar suas descobertas na direção de uma prática que vá ao encontro das necessidades daquelas pessoas que buscam os serviços de saúde. Este processo estimula a descoberta de formas diversas do agir, com consequente melhoria dos processos formativos e da atenção à saúde⁸.

Para Freire^{9,10}, a metodologia participativa propicia que os educandos se reconheçam como sujeitos, que possam desenvolver uma visão crítica sobre as estruturas sociais e se engajar ativamente, exigindo, assim, que participante e educando tenham uma relação de confiança onde ocorra o diálogo e respeito às experiências e aos interesses dos últimos. Logo, o diálogo implica respeito, marca a posição democrática entre os sujeitos, estimulando o crescimento mútuo, que é uma condição fundamental para a humanização das relações.

Assim, esta proposta de formação está pautada nesses ideais freireanos, visando a reconhecer a realidade d@s participantes e, conjuntamente com elxs, identificar possibilidades de transformações.

Cabe ressaltar que, nesta formação, primeiramente, será realizado um Círculo de Cultura¹⁰, tendo como objetivo conhecer como acontecem as práticas de atenção à saúde à população trans na UBS e as necessidades de aprendizagem d@s profissionais, guiada por questões norteadoras (com posterior tematização com codificação/decodificação das palavras emergidas, problematização e busca de possíveis soluções): “como acho que deveria ser”; “como acontecem no território”; “como eu faço”; e “mudanças para melhorar”. O Círculo de Cultura representa um espaço dinâmico, de caráter dialógico de aprendizagem e de troca mútua de conhecimentos, com seus fundamentos na pedagogia libertadora e problematizadora, onde tod@s que o integram participam por meio do diálogo, leem, escrevem,

discutem e constroem o mundo em que vivem¹⁰. Com essa atividade, busca-se produzir uma reflexão entre @s participantes de modo que possam ser sensibilizados a ressignificar suas práticas com a população trans, além de guiar as próximas etapas da proposta de formação.

PERCURSO METODOLÓGICO: CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO

A proposta formativa tem como participantes-alvo profissionais das equipes da Estratégia Saúde da Família da Unidade Básica de Saúde Maria Tereza, no município de Diadema-SP, incluindo médic@s, enfermeir@s, técnic@s de enfermagem, dentistas, auxiliares de saúde bucal, agentes comunitári@s de saúde, profissionais administrativos e de apoio. Estima-se a participação de aproximadamente 10 a 15 profissionais por encontro, de acordo com a disponibilidade da equipe e a liberação institucional.

A participação será voluntária e mediada por convite direto às equipes, priorizando profissionais vinculad@s ao cuidado cotidiano no território. A formação está prevista para ocorrer em um encontro presencial único, com duração aproximada de quatro horas, em espaço físico da própria unidade de saúde, preferencialmente em horário destinado às reuniões de equipe, favorecendo a adesão e o caráter coletivo da proposta.

O termo "círculo" é usado porque tod@s estão reunidos em torno de uma equipe de trabalho, com um/a facilitador/a de discussões que participa de uma atividade em que tod@s ensinam e aprendem juntos. Esse/a facilitador/a precisa estar atent@ ao que é dito, pois as falas, conversas, frases, entrevistas e discussões, dentro ou fora do círculo, estão todas carregadas dos temas da comunidade, seus assuntos e sua vida¹¹.

Freire¹⁰ descreveu, em seu livro "Pedagogia do Oprimido", e Monteiro e Vieira^{11:398} resumiram bem o "Método Paulo Freire" para o desenvolvimento do Círculo de Cultura, que consiste em três etapas:

- a) Investigação temática: @s participantes do círculo e o facilitador buscam, no vocabulário d@s participantes e na sociedade em que vivem, as palavras e temas centrais de suas biografias.

- b) Tematização: eles codificam e decodificam esses temas, buscando compreender seu significado social e tornando-se conscientes do mundo vivido.
- c) Problematização: eles buscam superar uma visão ingênua e adotar uma visão crítica, procurando transformar o contexto em que vivem.

Ao longo do processo, essas etapas se interligam e os passos se relacionam, em um movimento de construção que avança e retrocede, de acordo com a situação existencial vivida no Círculo de Cultura¹²⁻¹⁴.

Neste PT, para o desenvolvimento do Círculo de Cultura, são seguidas as etapas propostas por Freire, sempre valorizando os princípios de respeito pelo educando, a busca pela autonomia e a dialogicidade. Neste Produto Técnico, agregamos outro momento àqueles indicados por Freire, o momento de *Sensibilização*, em que reforço a importância e os objetivos da intervenção, além de explicar as intencionalidades do círculo de cultura. Em seguida, será destinado um tempo para que @s participantes expressem suas expectativas em relação ao encontro.

Depois, inicia-se a etapa de *Tematização* do Círculo, na qual são distribuídos cartões coloridos às participantes: azul claro, rosa, branco e amarelo. Cada cor estava relacionada a uma das questões orientadoras da discussão e frases mobilizadoras extraídas da Dissertação³:

- a) Os cartões azul-claros estão relacionados à seguinte pergunta: "Como eu acho que deveria ser a atenção à saúde da população trans...";

"Nesse cenário, a inexistência de um espaço dedicado para diálogos individuais com profissionais da psicologia no ambulatório DiaTrans impedia João de encontrar um especialista verdadeiramente compreensivo e empático, capaz de oferecer um ouvido atento e um coração aberto. Em encontros psicoterapêuticos anteriores, onde a confidencialidade deveria garantir a liberdade das palavras, João muitas vezes se via num impasse, optando pelo silêncio como sua única alternativa segura". (João)

- b) Os cartões rosas referem-se à pergunta: "Como eu vejo as práticas de atenção à saúde da população trans no meu território?";

"O médico pegou e chamou [meu nome antigo]... eu peguei, saí da cadeira na terceira vez que ele chamou, eu chamei enfermeira, eu falei assim 'você vai lá dentro, você fala pro médico que o meu nome social é Maria e eu só vou levantar quando ele chamar meu nome, e se ele passar alguém na minha frente, o negócio vai ficar feio aqui dentro'." (Maria)

- c) Os cartões brancos referem-se à terceira pergunta: "Como eu lido com a população trans em minha prática...";

"Às vezes, não queremos ser atendidas por médicos homens, né? E, às vezes, se sentimos mais acolhidas conversando com mulheres." (Maria)

- d) Os cartões amarelos, por sua vez, estão relacionados à última pergunta: "O que posso fazer para melhorar minha atuação na assistência à população trans?".

"Cada passo dado, cada desafio enfrentado, é uma parte crucial de sua história, uma tapeçaria complexa de experiências que moldam quem ele é e quem ele aspira ser. Em cada fase de sua vida, João se defrontou com a complexidade do ser humano, lutando para encontrar um lugar onde pudesse ser autêntico, onde sua voz pudesse ser ouvida e respeitada. Em meio a esse turbilhão de emoções e experiências, João se tornou não apenas um sobrevivente, mas um símbolo de resiliência, um exemplo de como a busca pela própria identidade é uma jornada tanto desafiadora quanto enriquecedora". (João)

A fase de *Problematização* tem início quando cada participante escreve apenas duas palavras em cada cartão distribuído. Depois disso, @s profissionais colocam os cartões sobre a mesa e explicaram as razões por trás de suas escolhas de palavras relacionadas ao tema proposto, iniciando assim o processo reflexivo do grupo sobre suas ações.

Em seguida, @s participantes reorganizam os cartões de forma a preservar os núcleos de sentido das palavras-chave. Ideias centrais com similaridades devem ficar próximas umas das outras, em que se busca compreender o significado social das palavras.

Depois, @s profissionais são convidados a discutir como poderiam contribuir para resolver os problemas e dificuldades relacionados à atenção à saúde da

população trans no município, oferecendo sugestões e formas de superação. Eles podem dialogar e refletir em busca de transformação, problematizando a temática durante esse momento pós-teorização.

Ao final do Círculo de Cultura, realiza-se uma avaliação do encontro, na qual @s participantes expressam, com duas palavras, o que esse momento representou para elxs. Também há a oportunidade de compartilhar como foi a experiência com essa atividade.

Ressalta-se que a avaliação terá características formativas realizadas verbalmente durante e ao final de todas as atividades de ensino-aprendizagem, garantindo-se, assim, o reconhecimento de conquistas e oferecendo oportunidades para melhorar. Para tanto, serão focalizadas a autoavaliação e a avaliação de desempenho dos pares e do facilitador. Assim, cada participante se autoavalia com relação a seu desempenho no encontro, avalia @s colegas e avalia também @ facilitador/a em suas competências. E @ facilitador/a se autoavalia e avalia o grupo.

PARA PROSSEGUIR

Como observador participante, tenho e terei a oportunidade de acompanhar de perto as práticas e vivências dos profissionais de saúde na unidade em que atuo desde 2019. Os dados produzidos durante toda essa experiência serão uma das bases para a proposta de formação realizada. Para isso será preciso:

- a) Estimular a participação ativa d@s usuári@s na gestão da UBS, por meio de fóruns e espaços de discussão para ouvir as necessidades e demandas da população trans e incluí-las nas políticas de saúde;
- b) Garantir a atuação intersetorial, por meio da parceria com serviços especializados em atenção à população trans, como o ambulatório DiaTrans e a ONG Associação Viva a Diversidade, para garantir um atendimento integral e adequado;
- c) Aperfeiçoar o acesso aos serviços de saúde por parte da população trans, com a ampliação do horário de atendimento, a implantação

de estratégias para o acolhimento adequado e o uso de linguagem inclusiva;

- d) Reforçar a organização do trabalho na UBS, com a criação de um fluxograma específico para o atendimento à população trans, a qualificação dos profissionais de saúde em temas relacionados à saúde LGBTQIAPN+ e a garantia de um ambiente acolhedor e livre de discriminações;
- e) É importante que a gestão esteja aberta a ouvir e dialogar com as equipes de saúde para identificar as principais demandas e necessidades, buscando soluções que atendam tanto às metas quantitativas quanto à qualidade do atendimento e ao bem-estar dos profissionais.

REFERÊNCIAS

1. São Paulo (Município). Secretaria Municipal da Saúde. Coordenação da Área Técnica de Saúde Integral da População LGBTIA+. Protocolo para o cuidado integral à saúde de pessoas trans, travestis ou com vivências de variabilidade de gênero no município de São Paulo [Internet]. 3ª ed. São Paulo: Secretaria Municipal da Saúde; 2024. [citado 23 mar. 2025]. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo-Trans_revis%203%C2%AA%20ed%202024.pdf
2. Ciasca SV, Hercowitz A, Lopes Jr A, organizadores. Saúde LGBTQIA+: práticas de cuidado transdisciplinar. 1ª ed. Santana de Parnaíba: Manole; 2021.
3. Moraes VHC. Trajetórias de vida e cuidado em saúde de pessoas trans: um estudo em Diadema-SP [dissertação]. Santos: Universidade Federal de São Paulo; 2024. [citado 23 mar. 2025]. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/8b5ecc50-c9a4-4eb1-b7e3-fbcc98a6cc0f>
4. de Oliveira BAS, Suto CSS, Porcino C, Cortes HM, Souza S de L. O (des)cuidado em saúde às pessoas LGBTQIAP+ dispensado por profissionais em unidades básicas de saúde. Rev Enferm UERJ. 2024 [citado 23 mar. 2025];32(1):e79505. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/79505>. doi:10.12957/reuerj.2024.79505.
5. Mendonça FTNF, Santos AS, Buso ALZ, Malaquias BSS. Educação em saúde com idosos: pesquisa-ação com profissionais da atenção primária. Rev Bras Enferm. 2017 [citado 23 mar. 2025];70(4):792-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/qfkgNfmT7gNcpqYLztJDS/?lang=pt>. doi:10.1590/0034-7167-2016-0349.
6. Motta LB, Aguiar AC. Novas competências profissionais em saúde e o envelhecimento populacional brasileiro: integralidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade. Cien Saude Colet. 2007 [citado 23 mar. 2025];12(2):363-72. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qH4TjMdsXc6DGFcXQLyVymq/>. doi:10.1590/S1413-81232007000200012.

7. Nascimento DDG, Oliveira MAC. Competências profissionais e o processo de formação na residência multiprofissional em Saúde da Família. *Saude Soc.* 2010 [citado 23 mar. 2025];19(4):814-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mCRtDzTkXpWYfmy3WwPv6PL/>. doi:10.1590/S0104-12902010000400009.
8. Tavares MFL, Rocha DG, Nogueira RP, Camargo Jr KR. A promoção da saúde no ensino profissional: desafios na Saúde e a necessidade de alcançar outros setores. *Cien Saude Colet.* 2016 [citado 23 mar. 2025];21(6):1799-808. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CqMMMJDHLHbjwFg6tbQgWqQK/?lang=pt>. doi:10.1590/1413-81232015216.07622016.
9. Freire P. Educação como prática da liberdade. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2019.
10. Freire P. Pedagogia do oprimido. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2019.
11. Monteiro EMLM, Vieira NFC. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. *Rev Bras Enferm.* 2010 [citado 23 mar. 2025];63(3):397-403. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/dqqbpFdL5c7pV3W5WxKXJFt/>. doi:10.1590/S0034-71672010000300008.
12. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2019.
13. Hermida PMV, Nogueira RP, Vaitsman J, Andrade GRB. Educação em saúde nas práticas do subsistema profissional de saúde. *Rev Baiana Enferm.* 2016 [citado 23 mar. 2025];30(2):1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/15726/35320>. doi:10.18471/rbe.v30i2.15726.
14. Heidemann IBS, Almeida MCP, Rosa DOS, Bedê MA, Durand MK, Cypriano CC. Incorporação teórico-conceitual e metodológica do educador Paulo Freire na pesquisa. *Rev Bras Enferm.* 2010 [citado 23 mar. 2025];63(3):416-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/rY7hRBhH6ZWxgTBYvvCRgQJ/>. doi:10.1590/S0034-71672010000300011.

Formação médica e simulação clínica: partilhando um produto educacional para e com estudantes de Medicina

Medical training and clinical simulation: sharing an educational product to and with Medical students

Yasmin Duarte¹  yasmin.duarte@unifesp.br

Sylvia Helena Sousa da Silva Batista²  sylvia.batista@unifesp.br

RESUMO

Introdução: A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2014 para cursos médicos no Brasil destaca a importância de aprendizagens significativas e alinhadas ao Sistema Único de Saúde. Para isso, é fundamental adotar métodos inovadores que promovam a formação de profissionais críticos e autônomos.

Objetivo: Este estudo teve como objetivo apresentar a elaboração e avaliação/validação do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica*.

Método: Este estudo caracterizou-se como um estudo qualiquantitativo de natureza transversal. Foram incluídos estudantes que estivessem cursando (regularmente matriculados) o sexto e o sétimo período no primeiro semestre do ano de 2024. O percurso de elaboração e avaliação/validação do produto educacional (PE) abrangeu três etapas: 1. aplicação da Escala de Satisfação com as Experiências Clínicas Simuladas (ESECS), 2. elaboração do PE – *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica* – e 3. avaliação e validação do PE. Os processos de análise dos dados envolveram análise estatística e análise de conteúdo.

Resultado: A etapa 1 envolveu 71 respostas, com 45 participantes do gênero feminino, sendo 74,6% no sétimo semestre e 25,4% no sexto, com idade média de 26 ± 7 anos. Todos relataram que já tinham participado de simulações na graduação em Medicina. Na etapa 2, desenvolveu-se a versão 1 do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica* com base na literatura. Na etapa 3, a partir de sete entrevistas, identificaram-se núcleos de significados: avaliação da simulação clínica (conforto, alegria e satisfação); aprendizado em simulação (antecipações do trabalho médico); fortalezas e fragilidades dos contextos de simulação; e o guia como instrumento para o aprendizado em medicina.

Conclusão: As análises empreendidas sinalizam que uma abordagem bem estruturada e uma preparação adequada são essenciais para que a simulação clínica alcance seus objetivos pedagógicos. A elaboração do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica* como PE emergiu durante a presente pesquisa. O guia foi validado/avaliado e representa um avanço na estruturação e acessibilidade das informações para os estudantes sobre simulação clínica na educação médica.

Palavras-chave: Educação Médica; Treinamento por Simulação; Estudantes de Medicina.

ABSTRACT

Introduction: The update of the 2014 National Curricular Guidelines (NCD) for medical courses in Brazil highlights the importance of meaningful learning aligned with the Unified Health System. To achieve this, it is essential to adopt innovative methods that promote the training of critical and autonomous professionals.

Objective: To present the development and evaluation/validation of the “Practical Guide: Learning Process in Clinical Simulation Settings in Medical Training”.

Method: This study was characterized as a qualitative-quantitative study of a cross-sectional nature. Students who were studying (regularly registered) in the 6th and 7th periods in the first semester of 2024 year were included. The course of preparation and evaluation/validation of the Educational Product (EP) covered three stages, namely, Stage 1: Application of the Satisfaction with Simulated Clinical Experiences Scale (SSCES), Stage 2: Preparation of the EP – Practical Guide: Learning Process in Clinical Simulation Settings in Medical Training and Stage 3: Evaluation and Validation of the EP and data analysis processes involved statistical analysis and analysis of content.

Results and Discussion: Stage 1 involved 71 responses, with 45 female participants, 74.6% in the 7th semester and 25.4% in the 6th semester, with an average age of 26 ± 7 years. All of them reported having already participated in simulations during their medical degree. In Stage 2, Version 1 of the Practical Guide: Learning Process in Clinical Simulation was developed, aligned with the literature and in Stage 3, based on 7 interviews, core meanings were identified: evaluation of the clinical simulation (comfort, joy and satisfaction); simulation learning (predictions of medical work); strengths and weaknesses of simulation settings; and the Guide as an instrument for learning in medicine.

Final Considerations: All analysis taken indicate that a well-structured approach and adequate preparation are essential for clinical simulation to achieve its pedagogical objectives. The development of the **Practical Guide: Learning Process in Clinical Simulation Settings in Medical Training** as an EP, emerged and was validated/evaluated during this research and represents an advance in the structuring and accessibility of information for students about clinical simulation in medical education.

Keywords: Education, Medical; Simulation Training; Students, Medical.

¹ Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ensino Ciências da Saúde, São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de Medicina de 2014 enfatiza a valorização de aprendizagens significativas e alinhadas às demandas do Sistema Único de Saúde. O ensino em saúde demanda métodos inovadores que incentivem docentes a reavaliar suas práticas e a formar indivíduos críticos e autônomos^{1,2}. Mudar os processos de trabalho em saúde envolve a convergência entre educação permanente e simulação realística, criando espaços educativos que refletem e transformam o cotidiano dos processos de trabalho³.

A simulação clínica no Brasil começou nos anos 1990, com cursos de suporte avançado de vida. A educação baseada em simulação visa transferir competências adquiridas em ambientes simulados para a prática clínica, garantindo melhor qualificação nas habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras⁴.

As técnicas de simulação incluem treinamento de habilidades, uso de manequins, pacientes simulados, *role-play*, simulação híbrida, virtual, *in situ* e telessimulação. A simulação clínica é uma estratégia de ensino-aprendizagem que apoia a formação nas competências definidas nas DCN, permitindo a reflexão sobre falhas como parte do aprendizado⁵.

Em diferentes pesquisas, enfatizam-se as contribuições da simulação clínica na formação médica. Um estudo realizado em 2019 avaliou 30 estudantes de Medicina por meio do uso da técnica de *role-play* e concluiu que se trata de um método de aprendizagem eficaz e bem-aceito pelos estudantes de Medicina⁶.

No ano de 2023, um estudo intitulado "Ensino baseado em simulação e promoção de autoconfiança em estudantes de Medicina" aplicou a Escala de Satisfação dos Estudantes e Autoconfiança com a Aprendizagem e obteve um resultado satisfatório na pesquisa. Além disso, demonstrou que o método proporcionou novas experiências aos estudantes, elevou a autoconfiança e ampliou conhecimentos aplicáveis em longo prazo. O estudo fortalece a importância de incluir a simulação nos currículos de graduação em Medicina e destaca os desafios para essas implementações⁷.

Um estudo realizado em três faculdades de Medicina de Minas Gerais, cujo objetivo foi analisar a percepção dos acadêmicos quanto à transição do ensino tradicional para o emprego de metodologias ativas, concluiu que esse processo é um grande desafio para os estudantes, e, por isso, é necessário um período de adaptação aos novos métodos, de modo a estimulá-los quanto às novas práticas de ensino⁸.

Os estudantes comumente têm seu primeiro contato com o uso de simulação como uma metodologia ativa de ensino na graduação, e a avaliação dessas práticas pelos próprios

discentes é essencial para um processo de aprendizagem significativo⁹. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar o percurso de elaboração e avaliação/validação do produto educacional (PE) *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica* junto a estudantes de Medicina.

MÉTODO

O percurso de elaboração e avaliação/validação do PE *Guia de processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica* caracterizou-se como um estudo qualiquantitativo, de natureza transversal. A perspectiva qualiquantitativa possibilita uma análise mais ampliada ao articular os dados quantitativos e os qualitativos, e produzir uma compreensão do objeto mais complexa e multidimensional; agrega-se, também, a abordagem transversal como facilitadora da comparação entre diferentes grupos ou variáveis¹⁰.

O referido estudo foi desenvolvido com estudantes inseridos em dois cursos de Medicina situados na Baixada Santista, em São Paulo, criados no âmbito da Lei nº 12.871 do Programa Mais Médicos, em 2013. Incluíram-se estudantes que estivessem cursando (regularmente matriculados) o sexto e o sétimo período no primeiro semestre do ano de 2024. Excluíram-se os graduandos ausentes no momento da primeira etapa da investigação. Nesse contexto, configurou-se um universo de participantes com 142 estudantes.

Este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com a anuência das instituições nas quais os participantes estudam, e aprovado com Parecer nº 6.540.388.

O percurso de elaboração e avaliação/validação do PE abrangeu as três etapas descritas a seguir.

Etapa 1: Escala de Satisfação com as Experiências Clínicas Simuladas

A Escala de Satisfação com as Experiências Clínicas Simuladas (ESECS) é uma escala do tipo Likert, com 17 assertivas, em uma variação de zero a dez, em que o valor zero representa o menor nível de satisfação, e o valor dez, o maior nível de satisfação. As 17 assertivas avaliam a satisfação com a experiência clínica simulada em três dimensões: prática (nove itens: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12), realismo (cinco itens: 13, 14, 15, 16 e 17) e cognitiva (três itens: 9, 10 e 11)¹¹.

Procedeu-se à apresentação dos objetivos da pesquisa aos estudantes, bem como dos objetivos e das características da ESECS e do questionário de caracterização em cada instituição. A escala foi aplicada de maneira presencial e precedida de um questionário de caracterização dos (idade, gênero, universidade e semestre que está cursando).

Etapa 2: Elaboração do PE *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica*

A partir do estudo da literatura e das respostas dos participantes obtidas na etapa 1, foi desenvolvida a versão 1 do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica*.

O PE proposto possui aderência à linha de pesquisa 1 do mestrado profissional Ensino em Ciências da Saúde (Cedess), Avaliação, Currículo, Docência e Formação em Saúde, e ao projeto de pesquisa intitulado "Formação médica e simulação clínica: um estudo com graduandos de medicina".

O objetivo do PE foi criar um material destinado aos estudantes que contribua com o ensino-aprendizagem em Medicina sobre simulação clínica, de modo a ampliar a compreensão deles. Desenvolvido a partir de um cuidadoso itinerário metodológico, integrou leituras da bibliografia especializada, experiências da pesquisadora e valiosas contribuições dos estudantes participantes. O guia oferece orientações minuciosas sobre a preparação, execução e avaliação de atividades de simulação, de modo a facilitar a apreensão dos objetivos pelos discentes.

O corpo do produto contém as seguintes características técnicas: capa, breve contextualização do que o guia propõe, introdução ao tema, contextualização acerca do tema, referências utilizadas e página de conclusão. O produto mantém o formato de *slides* (apresentação do programa de criação de imagens Canva), possui 26 páginas e contém ilustrações e textos.

Etapa 3: Avaliação e validação do PE

Essa etapa foi dividida nos dois momentos descritos a seguir.

Etapa 3.1: Estudantes de Medicina

Realizaram-se as entrevistas de forma presencial com gravação de áudio, nas faculdades em que os estudantes desenvolvem suas graduações, com agendamento prévio via *e-mail*.

No instrumento aplicado na etapa 1 do estudo, foi indagado ao participante se concordaria em participar da etapa 3. Em termos da adesão à etapa 3, obtiveram-se 25,4% (18 participantes) que cursavam o sexto semestre e dez concordaram em participar; e, dos 74,6% (53 participantes) que cursavam o sétimo semestre, 45 concordaram em participar. Realizou-se a randomização de 11 participantes, respeitando os semestres e oito responderam. No total, efetuaram-se sete entrevistas: três com participantes do sexto semestre e quatro com participantes do sétimo semestre.

Para garantir o anonimato e preservar a identificação dos participantes, estabeleceu-se um critério de citação, representada pela letra P de participante. Além disso, foi atribuído um número à citação de cada estudante. Sendo assim, um dos estudantes participantes da pesquisa será referido como P1 e assim por diante.

Utilizou-se um roteiro orientador nas entrevistas com os estudantes, a saber:

- Momento 1: Acolhimento, explicação dos objetivos da entrevista, assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e pactuação da gravação em áudio.
- Momento 2: "O que você achou/percebeu/sentiu ao responder à Escala de Satisfação com as Experiências Clínicas Simuladas".
- Momento 3: Experiência significativa de aprendizagem em contextos de simulação clínica – principais fortalezas / pontos positivos / vantagens / dificuldades / pontos de fragilidade / nós críticos que você identifica em contextos de aprendizagem na graduação médica.
- Momento 4: Avaliação do PE *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica*.
- Momento 5: Encerramento.

A análise de dados referente à etapa 1 foi feita com o recolhimento de todos as respostas, em que se elaborou uma base de dados no Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20 para Windows, utilizando estatística descritiva com medidas de tendência central, dispersão e frequência. A comparação das pontuações apresentadas entre os dois semestres e entre os gêneros foi realizada por meio do teste U de Mann-Whitney. Esse processo analítico segue as orientações dos autores da escala¹¹.

Para a etapa 3, adotou-se a análise de conteúdo, do tipo temática, na perspectiva de Bardin, que é amplamente utilizada na pesquisa qualitativa para avaliar dados textuais e interpretá-los de forma sistemática. A análise de conteúdo prevê três fases essenciais: pré-análise (exploração do material e tratamento dos resultados), inferência e interpretação¹².

Etapa 3.2: Professoras avaliadoras *Exame de qualificação*

Durante o exame de qualificação, as professoras avaliaram os quesitos apresentados no *checklist* presente na ficha de avaliação do PE. Nesse momento, apreciaram-se e avaliaram-se desde os aspectos estruturais até aqueles relacionados à qualidade.

No referido exame, as professoras avaliadoras foram indicadas pela proximidade com o objeto de estudo:

- Professora avaliadora 1: Pesquisadora da área da educação médica e especialista no campo do ensino com simulação na formação em Medicina.
- Professora avaliadora 2: Pesquisadora do campo da área do ensino na saúde e especialista em pesquisas com a utilização de escalas validadas.

Defesa pública

No decorrer da sessão de defesa pública da dissertação e do PE, as professoras componentes da banca de avaliação avaliaram o PE também a partir de uma ficha estruturada, na qual o PE é avaliado quanto aos elementos pré-textuais, desenvolvimento do produto (apresentação/síntese do produto, objetivo (s) do produto, descrição do público-alvo, referencial teórico-conceitual, descrição do percurso metodológico), aplicação do produto (público-alvo, resultados) e elementos pós-textuais.

As duas professoras que estiverem no exame de qualificação compuseram também a banca de avaliação da referida sessão, agregando-se mais uma professora, educadora médica e especialista no campo da simulação clínica no ensino de Medicina.

RESULTADOS

O processo de elaboração e avaliação/validação do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica*, seguindo a metodologia descrita, compreendeu uma rede significativa de dados sobre o objeto de estudo.

No processo de elaboração do guia, a aplicação da ESECS abrangeu, inicialmente, a participação de 75 estudantes do curso de Medicina. De acordo com os procedimentos metodológicos adotados, antes da escala foi apresentado um questionário de caracterização/perfil dos respondentes, sendo obtidas 74 respostas. Dos participantes, três deixaram de responder ao menos a uma assertiva da escala e, por isso, foram excluídos da análise. Dessa forma, toda a análise fundamentou-se em 71 respostas.

O grupo respondente caracteriza-se por ser do gênero feminino (45 respostas/63,4%); vale ressaltar que todos os participantes desta pesquisa se autodeclararam cisgênero. Dos participantes, 74,6% cursavam o sétimo semestre, enquanto 25,4% cursavam o sexto semestre. A idade média dos estudantes foi de 26 ± 7 anos.

Todos os 71 respondentes relataram já ter participado do cenário de simulação durante a graduação em Medicina. Desses respondentes, 28 (37,83%) não lembram quantas vezes participaram como espectador ou atuante. Dos participantes que se lembraram da participação em cenário de simulação,

obteve-se uma média de 15 ± 8 participações como espectador e de 8 ± 5 participações como atuante.

A moda de participações em simulações como espectador foi de 13 (34,2% dos respondedores). A moda de participações em simulações como atuante foi de 11 (28,9% dos respondedores).

Em relação aos resultados referente a cada questão constituinte da ESECS, a pontuação de todas as questões foi alta, tendo a maioria (76,5%) das questões apresentado mediana de nove pontos, e todas apresentaram quartil 25% de pelo menos sete pontos. A questão dois, referente às aprendizagens conseguidas, foi a que obteve a menor mediana, com oito pontos, enquanto as questões 15, 16 e 17, que abordam a qualidade do material utilizado nas práticas, a qualidade do equipamento utilizado nas práticas e a qualidade dos simuladores, respectivamente, obtiveram a maior mediana, com dez pontos.

A mediana da pontuação total do ESECS foi de 8,8 pontos, com intervalo interquartil de 8,1 a 9,2 pontos. A dimensão prática foi pontuada em 8,6 [8,0-9,2], a dimensão realismo em 9,0 [8,4-9,8] e a dimensão cognitiva em 8,7 [7,7-9,3] pontos. Com isso, é possível observar que todas as dimensões tiveram uma pontuação de mediana maior que 8,6, e a dimensão realismo teve a mediana mais alta quando comparada com as outras dimensões.

As comparações dos resultados apresentados em cada questão da ESECS entre os dois semestres e entre os dois gêneros estão apresentadas nas tabelas 1 e 2, respectivamente. Houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre os gêneros para as questões “satisfação com a discussão pós-cenário (*debriefing*)” e “realismo dos cenários desenvolvidos”. Em ambas as questões, a pontuação foi maior entre os participantes que se declararam do gênero feminino quando comparados com os que se declararam ser do gênero masculino: mediana 9,0 [8,0-10] versus 8,0 [7-9,75] para a questão relacionada ao *debriefing* e 9,0 [9,0-10] versus 8,0 [7,0-9,0] para realismo dos cenários.

O conjunto de dados e análises empreendidos a partir da aplicação da escala, articulados com a revisão de literatura, possibilitou propor uma versão do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica*.

Na perspectiva de avaliação do guia, realizaram-se encontros com os estudantes e as professoras avaliadoras. Os encontros com os estudantes foram realizados com participantes que tinham respondido à ESECS. Entrevistaram-se sete estudantes de Medicina, quatro do gênero feminino e três do gênero masculino, todos inseridos no sexto (três entrevistados) e no sétimo (quatro entrevistados) semestre.

Tabela 1. Comparações dos resultados apresentados em cada questão da ESECS por semestre

Assertivas	6º semestre	7º semestre	p
1. Satisfação global com as aulas práticas	9,0 [8,0-10]	8,0 [7,0-10]	0,310
2. As aprendizagens conseguidas	9,0 [8,25-10]	8,0 [7,0-9,0]	0,059
3. Motivação quando da vinda para as aulas práticas	8,0 [7,25-9,75]	9,0 [7,0-10]	0,802
4. Dinamismo das aulas práticas	9,0 [8,0-9,0]	9,0 [8,0-10]	0,854
5. Participação ativa nos cenários desenvolvidos	9,5 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,423
6. Interação com os colegas	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,696
7. Interação com os docentes	9,5 [9,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,168
8. Satisfação com o grau de dificuldade dos cenários	8,5 [7,25-10]	9,0 [7,0-10]	0,566
9. Satisfação com a discussão pós-cenário (<i>debriefing</i>)	9,0 [7,25-10]	9,0 [8,0-10]	0,890
10. Ligação dos cenários à teoria	9,0 [7,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,658
11. Adequação às temáticas desenvolvidas nas aulas teóricas e práticas	8,0 [7,25-9,0]	9,0 [8,0-9,0]	0,351
12. Produtividade durante as aulas práticas	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,741
13. Realismo dos cenários desenvolvidos	9,0 [7,0-10]	9,0 [7,0-10]	0,989
14. Credibilidade durante o cenário	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,559
15. Qualidade do material utilizado nas práticas	10 [8,25-10]	9,0 [8,0-10]	0,554
16. Qualidade do equipamento utilizado nas práticas	10 [9,0-10]	10 [8,0-10]	0,308
17. Qualidade dos simuladores	10 [9,0-10]	10 [9,0-10]	0,906

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tabela 2. Comparações dos resultados apresentados em cada questão da ESECS por gênero.

Assertivas	Feminino	Masculino	p
1. Satisfação global com as aulas práticas	9,0 [8,0-10]	8,0 [7,0-10]	0,366
2. As aprendizagens conseguidas	9,0 [8,0-10]	8,0 [7,0-9,0]	0,409
3. Motivação quando da vinda para as aulas práticas	9,0 [7,0-10]	8,0 [7,0-10]	0,686
4. Dinamismo das aulas práticas	9,0 [8,0-10]	8,0 [8,0-9,75]	0,352
5. Participação ativa nos cenários desenvolvidos	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,946
6. Interação com os colegas	9,0 [7,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,720
7. Interação com os docentes	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,25-10]	0,218
8. Satisfação com o grau de dificuldade dos cenários	9,0 [8,0-10]	8,0 [7,0-10]	0,345
9. Satisfação com a discussão pós-cenário (<i>debriefing</i>)	9,0 [8,0-10]	8,0 [7,0-9,75]	0,028
10. Ligação dos cenários à teoria	9,0 [8,0-10]	9,0 [7,25-9,75]	0,486
11. Adequação às temáticas desenvolvidas nas aulas teóricas e práticas	9,0 [8,0-9,0]	8,0 [7,0-9,0]	0,280
12. Produtividade durante as aulas práticas	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,955
13. Realismo dos cenários desenvolvidos	9,0 [9,0-10]	8,0 [7,0-9,0]	0,024
14. Credibilidade durante o cenário	9,0 [8,0-10]	9,0 [8,0-9,75]	0,309
15. Qualidade do material utilizado nas práticas	10 [8,0-10]	9,0 [8,0-10]	0,271
16. Qualidade do equipamento utilizado nas práticas	10 [9,0-10]	9,5 [8,25-10]	0,438
17. Qualidade dos simuladores	10 [9,0-10]	9,0 [9,0-10]	0,142

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na análise das sete entrevistas realizadas e transcritas, foram identificadas 68 unidades de contexto e 95 unidades de registro. Durante o processo de leitura, releitura e apreensão dessas unidades, emergiram os seguintes núcleos

de significados: expressar avaliação sobre simulação clínica na aprendizagem de Medicina: conforto, alegria e satisfação; aprender em contextos de simulação clínica: antecipações do trabalho médico; contextos de simulação clínica no curso

médico: fortalezas; contextos de simulação clínica no curso médico: fragilidades; guia: um instrumento de aproximação ao aprender em medicina.

O núcleo “expressar avaliação sobre simulação clínica na aprendizagem de Medicina: conforto, alegria e satisfação” permitiu apreender várias e reiteradas manifestações dos participantes entrevistados em relação ao “sentir-se bem” em responder à ESECS e ao ter o conhecimento dos resultados da fase 1 desta pesquisa. De acordo com os participantes P5 e P3:

É. Na minha opinião isso é muito importante, principalmente por querer saber a devolutiva dos alunos, né? Porque nem sempre alguém chega e pergunta como que está sendo e tal, e pra mim como estudante eu acho que acrescenta muito, porque faz a gente estar mais perto da prática do que a gente imagina (P5).

Me senti confortável em responder, é... Achei que todas as informações estavam bem claras sobre o que que gostaria de saber da gente, então eu fui bem sincera e me senti bem confortável pra ser sincera (P3).

No núcleo “aprender em contextos de simulação clínica: antecipações do trabalho médico significativas”, houve manifestações na perspectiva dos participantes em relação às contribuições da prática em simulação para o futuro profissional médico. Eles destacaram a importância das competências desenvolvidas em cenários seguros e controlados, que favorecem o aperfeiçoamento das práticas e maior segurança para os desafios que serão encontrados na futura carreira profissional. Segundo P4:

Se não me engano, foi de neuro, foi de neuro de um modo geral, a gente teve um cenário para identificação de lesão de bases de crânio, identificar alguns sinais e sintomas dos pacientes, fazer os testes da propedêutica, seria a marcha do paciente, se ele consegue andar, identificar Glasgow. [...] A gente tem que treinar ali, porque a gente vai precisar saber disso na hora com o paciente, então esses cenários foram bons pra gente, porque como a gente foi para os estágios no hospital, ajudou bastante, deu uma certa orientação do que a gente tem que fazer para não ficar perdido, então ajuda bastante.

No núcleo “contextos de simulação clínica no curso médico: fortalezas”, os participantes nos trouxeram várias manifestações em relação à valorização e à importância que o estudante enxerga nesse contexto de aprendizagem. O papel de cada membro da simulação foi considerado essencial para o sucesso, além da ênfase em relação ao papel docente nesse processo de ensino-aprendizagem considerando a relação teoria e prática.

Quando o professor ele é muito bom, ele consegue te encaixar no contexto e acho que quando você tem o caso clínico muito bem descrito, que realmente é aquilo dali, não te dá brechas para você pensar em outra coisa, ou até dá brechas em sentido de pensar em hipóteses diagnósticas diferentes, mas não de ter uma coisa que não condiz com o assunto (P1).

A prática eleva você a aprender muito mais, né?, quando você lê um livro, você imagina, e, quando você está com, mesmo que seja um boneco ou até um ator, você tem que resgatar aquela teoria que você pegou há dias ou semanas atrás e faz você forçar muito mais, reforçar teu conhecimento [...] (P6).

O núcleo “contextos de simulação clínica no curso médico – fragilidades”: permitiu apreender manifestações em relação às necessidades a serem consideradas para que a simulação clínica atinja seus objetivos. Segundo esses contextos, os saberes estruturados, a organização e o comprometimento de todos os participantes impactam o resultado do processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica. Esse núcleo emergiu, por exemplo, na análise de falas de P6 e P4:

Um pouquinho de organização referente aos docentes, referentes a bater ponto de estudo, seguir uma ordem lógica das matérias (P6).

A simulação, o que eu penso é de não ter um padrão, a gente está adquirindo esse padrão recentemente, com os professores que estão sendo alinhados, com a coordenação, agora tem uma equipe de atores que está um pouco mais padronizado (P4).

Os estudantes avaliaram o PE proposto, na versão 1, no que tange ao formato, ao conteúdo, à relevância e a outras sugestões. As falas apresentadas a seguir evidenciam uma avaliação positiva dos estudantes:

Achei bem legal tudo isso que eu consegui ver, quais são os tipos de simulação que existem, porque eu achava que eram só dois (P5).

Sobre o formato todo, achei bem legal. Eu gostei, gostei bastante. Entendi e achei bem legal. Achei bem autoexplicativo, assim... Achei ótimo (P6).

Eu gostei! Do design, das letras, tem as referências durante o corpo do texto também, achei que tá didático (P1).

Acho que é importante esse guia no sentido de... principalmente quando o estudante está tendo o primeiro contato, porque é algo diferente do que a gente está acostumado antes de entrar na faculdade. Então isso norteia e até faz o aluno entender, compreender por que que ele tá naquele cenário (P3).

Os encontros com a professoras, durante o exame de qualificação e a sessão da defesa pública, subsidiaram

uma versão final do PE. As avaliações realizadas focaram diversos aspectos, em que foi utilizado o *checklist* da Ficha de Avaliação do Produto Educacional-Unifesp. Foram pontuadas tanto questões estruturais quanto à qualidade do material apresentado. Durante a avaliação, as professoras ressaltaram a necessidade de acrescentar informações básicas da instituição, do programa e das autoras, além de solicitar ênfase quanto à destinação específica do material aos estudantes, acrescentando informações sobre o papel deles em cada fase processo. É importante destacar que, das três professoras avaliadoras, duas são educadoras médicas e especialistas no campo da simulação na formação médica.

DISCUSSÃO

A simulação é considerada uma abordagem de aprendizado que não apenas facilita uma retenção mais duradoura do conhecimento, mas também oferece uma experiência mais envolvente e prazerosa em comparação com os métodos tradicionais de ensino¹³. O conhecimento e a prática adquirida no treinamento em simulação clínica viabilizam a antecipação das situações de risco que podem ocorrer na rotina da prática médica e servem como uma estratégia para apoiar as organizações na busca pela alta confiabilidade⁴. Assim, o principal propósito da simulação deve ser criar uma conexão com a prática clínica e proporcionar aos estudantes a chance de aplicar conhecimentos teóricos e habilidades psicomotoras em um contexto prático⁷.

Dessa forma, afirma-se que a construção de cenários permite o desenvolvimento pedagógico da simulação clínica, assim como a padronização do *design* da simulação garante que a estrutura, o desenvolvimento e os resultados estejam alinhados com os objetivos estabelecidos¹⁴.

A organização, a capacitação docente e a estruturação dos objetivos de aprendizagem precisam ser consideradas para que o uso da simulação clínica como método de ensino seja eficaz. Para promover a transformação dos processos de trabalho em saúde, é essencial adotar uma abordagem político-pedagógica adequada. Nesse contexto, a integração dos objetivos da educação permanente com a técnica da simulação realística em saúde torna-se crucial³.

Um dos pontos principais para que a simulação aconteça de forma correta é o planejamento da estratégia que será utilizada. A escolha precisa ser feita em consonância com os objetivos de aprendizagem propostos, sendo indispensável levantar os recursos necessários. Um *checklist* dos itens essenciais para essa organização é uma estratégia para um bom resultado⁴. A padronização da simulação clínica realizada dentro de uma instituição de ensino no curso de Medicina é crucial para que existam um nivelamento e

um olhar longitudinal sobre os objetivos de aprendizagem propostos na matriz curricular¹⁵.

Os resultados apresentados indicam alta taxa de participação dos estudantes de Medicina em cenários de simulação clínica, com uma média considerável tanto como espectador quanto como atuante. No entanto, alguns estudos mostram que a participação dos estudantes em cenários de simulação pode variar de acordo com a instituição e o contexto educacional¹⁶.

Os dados obtidos indicam um número maior de participantes que se declararam mulher cisgênero, em comparação com a literatura existente. Alguns estudos realizados com alunos de Medicina *versus* simulação clínica, como o de Engelhorn⁶, também obtiveram um índice maior de participantes mulheres. A pesquisa de Silva et al.⁷ indicou o índice maior de participantes homens.

Os resultados indicam que a média da idade dos participantes desta pesquisa foi de 26 ± 7 anos. Em comparação com a literatura, uma pesquisa realizada por Moliterno et al.¹⁷ teve como objetivo descrever a percepção dos alunos sobre o uso da simulação realista de alta fidelidade nos módulos de emergência pediátrica durante o internato de Medicina. Nesse estudo, a média de idade dos participantes foi de $24 \pm 1,8$ anos, com um índice maior de mulheres¹⁷.

Considerando os estudos já existentes sobre simulação clínica e graduação em Medicina, podemos observar que as pesquisas ocorrem com alunos a partir do terceiro ano de graduação: Moliterno et al.¹⁷ investigaram graduandos de internato, do quinto e do sexto ano; Santos et al.¹⁸, graduandos em Medicina do quinto semestre; e Roderjan et al.¹⁹, graduandos em Medicina do quinto e sexto ano.

Os estudantes que participam de simulações têm uma capacidade superior para lidar com situações clínicas complexas. Além disso, esses estudantes tendem a desenvolver mais autoconfiança e conhecimento em comparação com aqueles que são treinados por meio de métodos de ensino tradicionais⁷.

Os estudantes participantes deste estudo expressaram de forma clara a importância que atribuem a treinamentos de habilidades técnicas e não técnicas por meio das simulações. Eles destacam como isso contribuirá para um maior conhecimento e segurança na prática médica. O papel de cada participante no contexto da simulação clínica foi destacado como fundamental para que os objetivos de aprendizagens sejam alcançados, desde a criação e o desenvolvimento do cenário, que envolve a capacitação e o conhecimento do docente sobre a metodologia, até o *debriefing*.

No tocante à proposta do uso de metodologias ativas no ensino, que colocam o estudante como protagonista no seu processo de aprendizagem, é muito importante o *feedback*.

Os estudantes têm geralmente seu primeiro contato com uso de simulação como uma metodologia ativa de ensino na graduação. Por isso, uma avaliação deles das práticas realizadas é fundamental para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem⁹.

A formação no ensino médico, ao incorporar metodologias ativas como estratégia pedagógica, permite que o estudante assuma um papel central na busca do próprio conhecimento e tenha um olhar crítico reflexivo sobre os processos de aprendizagem de sua formação¹⁸. Diante disso, é de suma importância que os estudantes participem ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de contribuir com sugestões para a melhoria desse processo. Pode-se observar quão inovadora é a simulação clínica para os estudantes na graduação, e, por isso, é de suma importância que as suas percepções sobre as práticas utilizadas sejam consideradas, uma vez que cada estudante pode ter uma modalidade sensorial específica para o seu processo de aprendizagem¹⁸.

Nesse sentido, a análise e discussão dos resultados permitem desvelar a importância da simulação clínica na formação médica, na perspectiva já em realce nas DCN para os cursos de Medicina¹. Apreende-se, assim, que a simulação clínica extrapola os parâmetros metodológicos, contribuindo, com sua inserção, para o desenvolvimento curricular em sua complexidade, historicidade e dinamicidade. E também amplia suas contribuições quando se projeta uma formação médica com outros profissionais da saúde, de modo a construir uma cultura interprofissional para e no trabalho em saúde¹⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do *Guia prático: processo de aprendizagem em contextos de simulação clínica na formação médica* representa uma contribuição na estruturação e acessibilidade das informações para os estudantes. Esse guia visa não apenas informar, mas também promover uma reflexão crítica sobre as práticas simuladas, com o propósito de enriquecer a experiência educacional e o aprendizado dos futuros médicos.

O guia traz uma inovação em seu processo de elaboração, dada a utilização pioneira da ESECS em contextos de cursos de Medicina, e contribui para o aprimoramento das simulações clínicas.

É importante situar os limites do presente estudo no que se refere ao escopo da avaliação/validação: ao abranger um grupo de estudantes de duas escolas médicas e análises por *experts* em momentos de avaliação constitutivos do Programa de Mestrado Profissional, não envolveu outros níveis de validação (como aplicação a outros grupos de estudantes e/ou avaliação por especialistas por meio

da técnica Delphi), e, dessa forma, a generalização dos resultados apresenta limitações.

O desenvolvimento da presente pesquisa permite desvelar a importância de estudos investigativos com maior âmbito de participantes, bem como a ampliação dos envolvidos, abrangendo, também, docentes que utilizem a simulação clínica na graduação médica.

Espera-se que esse PE possa contribuir para o entendimento dos estudantes acerca do uso da simulação como espaço de aprendizagem, uma avaliação mais crítica e reflexiva sobre essa abordagem, reafirmando o papel na formação médica e no compromisso com o Sistema Único de Saúde.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos discentes que participaram do estudo e às instituições onde ele foi realizado.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Yasmin Duarte participou da concepção e do desenvolvimento do estudo, da produção e análise dos dados, e da redação final do manuscrito. Sylvia Helena Sousa da Silva Batista participou da concepção e do acompanhamento do desenvolvimento do estudo (incluindo a produção de dados), da análise dos dados e da redação final do manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Declaramos não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Declaramos não haver financiamento.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.
Research data is available in the body of the document.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação; 2014.
2. Ferreira RPN, Guedes HM, Oliveira DWD, Miranda, JI. Simulação realística como método de ensino no aprendizado de estudantes da área da saúde. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*. 2018;8:1-9.
3. Cogo ALP, Lopes EFS, Perdomini FRI, Flores GE, Santos MRR. Construção e desenvolvimento de cenários de simulação realística sobre a administração segura de medicamentos. *Rev Gaucha Enferm*. 2019;40:e20180175.
4. Pereira Jr G, Guedes H. Simulação em saúde para ensino e avaliação: conceitos e práticas. São Carlos: Cubo Multimídia; 2021.
5. Miranda FBG, Mazzo A, Pereira Jr GA. Avaliação de competências individuais e interprofissionais de profissionais de saúde em atividades clínicas simuladas: scoping review *Interface (Botucatu)*. 2018;22(67):1221-34.

6. Engelhorn CA. O uso do role-play no ensino da técnica de anamnese e de habilidades de comunicação para estudantes de Medicina. *Rev Bras Educ Med*. 2019;43(3):178-83.
7. Silva AF, Silva GAP, Belian RB. Ensino baseado em simulação e promoção de autoconfiança em estudantes de medicina. 2023. Em *SciELO Preprints*. [acesso em 21 set 2024]. Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5483/version/5804>.
8. Melo MCB, Gresta MM, Fidelis G, Tibaes MA, Moura JA, Souza C. LABSIM: experiência em simulação como metodologia de ensino. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*. 2018;33:119-90.
9. Torres V, Sampaio CA, Caldeira AP. Ingressantes de cursos médicos e a percepção sobre a transição para uma aprendizagem ativa. *Interface (Botucatu)*. 2019;23:e1700471.
10. Creswell JW, Plano Clark VL. *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2017.
11. Baptista RCN, Martins JCA, Pereira MFCR, Mazzo, A. Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação. *Rev Lat Am Enfermagem*. 2014;22(5):709-15.
12. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2011.
13. Brandão CFS, Collares CF, Marin HF. A simulação realística como ferramenta educacional para estudantes de medicina. *Revista Educação em Ciências da Saúde*. 2014;24(2):187-92.
14. Costa RRO, Romão LGB, Araújo Junior JS, Araújo ASPR, Carreiro BO. Construção e validação de cenário de simulação médica no ensino de imunização. *Medicina (Ribeirão Preto)* [Internet]. 9º de novembro de 2022;55(3):e-192299.
15. Elendu C, Amaechi DC, Okatta AU, Amaechi EC, Elendu TC, Ezeh CP, et al. The impact of simulation-based training in medical education. A review. *Medicine (Baltimore)*. 2024 Jul 5;103(27):e38813.
16. Issenberg SB, McGaghie WC, Petrusa ER, Gordon DL, Scalese RJ. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Med Teach*. 2005;27(1):10-28.
17. Moliterno NV, Veiga EQO, Tempski PZ, Cunha AJLA, Barbosa AP, Barbosa MCM. A percepção do estudante de Medicina sobre a simulação realística em pediatria. *Rev Bras Educ Med*. 2024;48(1): e017.
18. Santos TA, Sestelo MR, Aleluia IMB. Percepção discente sobre a qualidade das práticas educativas em cenário de simulação na graduação médica. *Rev Inter Educ Saude*. 2021;5(1):4-29.
19. Roderjan AK, Gomel BM, Tanaka AA, Egg Neto D, Chao KB, Nisihara RM. Competências clínicas do aluno de medicina em urgência e emergência: análise evolutiva através do OSCE. *Rev Bras Educ Med*. 2021;45(4):e193.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil¹

Ada Ávila Assunção²

Orcid: 0000-0003-2123-0422

Emanuella Gomes Maia³

Orcid: 0000-0001-6655-0230

Resumo

O objetivo foi apresentar os indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores e descrever os resultados do estudo nacional que entrevistou 6.510 professores com um questionário testado. O plano amostral, com representatividade nacional, foi orientado pelo método de amostragem estratificada simples, com estratificação definida visando a atender aos domínios de análise de interesse (cinco regiões geográficas, duas áreas censitárias, quatro faixas etárias, sexo, três dependências administrativas da escola, cinco tipos de vínculo e seis etapas de ensino) e a seleção por amostragem aleatória simples de professores dentro de cada estrato. O sorteio dos professores foi baseado no Censo Escolar de 2014. Nove indicadores de saúde foram elaborados e avaliados: percentual de autoavaliação negativa de saúde e de doenças profissionais; percentual de absenteísmo por doença em geral, por problema de voz, problemas respiratórios e problemas emocionais; uso de medicamento ansiolítico ou antidepressivo; acesso a exame médico periódico, e licença médica por problema de saúde pessoal. Quanto aos indicadores de condições de trabalho, ruído intenso, violência verbal, falta de apoio, pouca autonomia e pressão laboral foram associados aos piores resultados de saúde. No debate sobre a valorização, justifica-se abordar a necessidade de ações de vigilância à saúde articuladas pelo princípio da integralidade da atenção à saúde do professor.

Palavras-chave

Valorização do professor – Políticas educacionais – Saúde do trabalhador – Condições do trabalho docente.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Contato: avilaufmg@gmail.com

3- Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil. Contato: egmaia@uesc.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551290495por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Indicators of working conditions and health among basic education teachers in Brazil

Abstract

This study aimed to present indicators of teachers' working conditions and health and to describe the results of a national study that surveyed 6,510 teachers using a validated questionnaire. A nationally representative sample was obtained through simple stratified sampling, with strata defined to cover key domains of analysis (five geographic regions, two census areas, four age groups, gender, three types of school administration, five contract types, and six levels of teaching). Teachers were randomly selected from within each stratum based on the 2014 School Census. Nine health indicators were developed and assessed: prevalence of poor self-rated health and occupational illnesses; rates of absenteeism due to general illness, voice-related issues, respiratory problems, and emotional distress; use of anxiolytic or antidepressant medication; access to periodic medical exams; and medical leave for personal health reasons. Regarding working conditions, high noise levels, verbal abuse, lack of support, low autonomy, and work pressure were associated with poorer health outcomes. In the context of the debate on teacher appreciation, these findings support the need for health surveillance initiatives guided by the principle of comprehensive healthcare for teachers.

Keywords

Teacher appreciation – Educational policies – Occupational health – Teacher working conditions.

Introdução

As condições de trabalho designam as circunstâncias sob as quais os trabalhadores e as trabalhadoras desenvolvem suas atividades. As condições psicossociais de trabalho têm a ver com o grau de controle exercido pela gestão sobre os fazimentos laborais. As condições de trabalho físicas ou materiais estão relacionadas às instalações e conforto da sala de aula e da escola, entre outros determinantes. A adequação das condições de trabalho às tarefas que são requeridas ao professor é por este percebida como um tipo de recompensa pelo seu engajamento e esforço em face dos objetivos do sistema educacional e da organização escolar. Dentro desse prisma, as condições de trabalho estão articuladas à valorização dos professores (Akiba *et al.*, 2023).

Neste artigo, tomamos as escolas não somente como estabelecimentos de ensino-aprendizagem, mas sobretudo como locais de trabalho (Oliveira, 2004). Seguindo os autores (Stacey *et al.*, 2020; Madigan *et al.*, 2021; Assunção, 2019), abordaremos as relações entre as condições de trabalho e a saúde dos professores (as) na esfera da valorização desses (as) profissionais.

Os princípios da política educacional brasileira foram definidos na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O destaque para o espectro da valorização do trabalho docente e dos professores faz parte desses princípios, sendo explícito no Plano Nacional de Educação. Entre os argumentos arrolados no texto do referido plano, está a necessidade de uma política global com vistas a articular condições de trabalho, formação, salário e carreira dos professores da Educação Básica (Brasil, 2014).

A saúde dos professores tem a ver com as metas de valorização contidas ou não nas políticas educacionais. O acesso aos recursos e bens fundamentais para proteger a sua saúde dependem da situação socioeconômica e do grau de proteção que o tipo de emprego na escola lhes confere. Como trabalhadores, a infraestrutura e os meios pedagógicos que dispõem para exercer a sua profissão coincidem com a qualidade dos serviços escolares. Conhecer as articulações entre saúde e trabalho dos professores reforça a intenção de reverter a desigualdade de oferta e qualidade de ensino. Se for assim, os resultados no âmbito da saúde desses profissionais provavelmente contribuirão para a superação de tal realidade.

O objetivo no presente artigo é duplo: propor indicadores para avaliar condições de trabalho e a saúde dessa categoria profissional e descrever os resultados neste âmbito obtidos de um estudo nacional - Educatel - com amostra probabilística de professores da educação básica (Assunção, 2019).

O desenvolvimento do artigo foi estruturado em seis partes, incluindo esta introdução. A segunda seção foi dedicada a tecer os argumentos que justificam a abordagem das condições de trabalho e saúde dos (as) professores (as) quando se postula a valorização da categoria. Na terceira seção, entendendo que as condições de trabalho também são dimensões articuladas ao valor social dos professores, foram definidos os indicadores dessas condições e da saúde dos professores. Delineamento e procedimentos principais do Estudo Educatel foram abordados na quarta seção. Na seção seguinte, foram descritos e discutidos os resultados no que se refere à avaliação daqueles indicadores. A sexta seção foi dedicada às considerações finais, em que os primeiros resultados da aplicação dos indicadores elaborados foram interpretados com atenção às metas de valorização da categoria.

As metas de valorização e a saúde dos professores

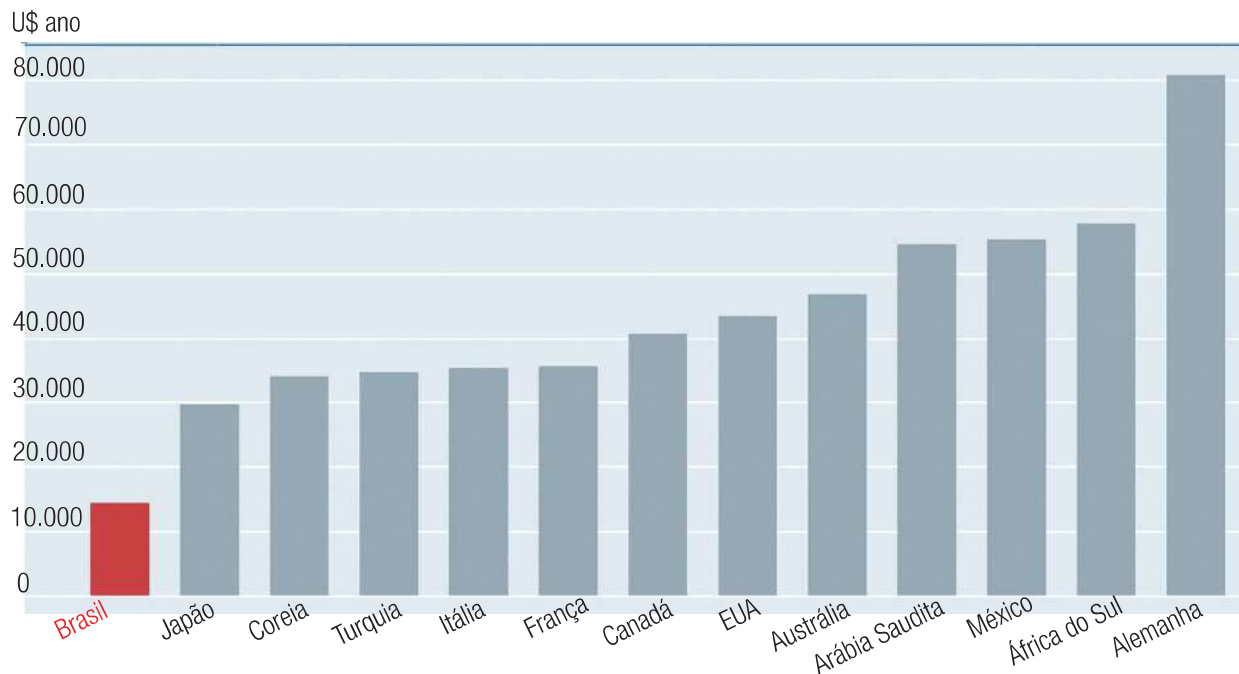
Por que o foco nas condições de trabalho quando a aposta está em promover a valorização dos professores? Em primeiro lugar, o papel dos professores é fundamental no processo ensino-aprendizagem. A categoria dos professores é numericamente expressiva no conjunto da força de trabalho, sendo reconhecidos, em segundo lugar, os seus direitos enquanto cidadãos e trabalhadores. A infraestrutura e meios pedagógicos que dispõem para exercer a sua profissão, em terceiro lugar, são condições de trabalho, ao mesmo tempo que estão associadas com a qualidade dos serviços escolares (Vasconcelos *et al.*, 2021; UNESCO, 2019). É provável que os desafios educacionais, como evasão, repetência, fraco rendimento, estejam sob influência da realidade que o professor encontra para trabalhar (Madigam; Kim, 2021; Toropova; Myrberg; Johansson, 2021; Hypolito, 2015). Em quarto lugar, resultados de pesquisas recentes no Brasil (Simões; Cardoso, 2022; Tavares; Honda, 2021; Silva; Fischer, 2020; Araújo *et al.*, 2019; Maia *et al.*, 2019) e em outros países

(Akiba *et al.*, 2023; Toropova; Myrberg; Johansson, 2021; Madigan; Kim, 2021; Scheuch *et al.*, 2015) indicaram ocorrências inaceitáveis de faltas ao trabalho por motivo de saúde, doenças crônicas no plano físico e psíquico, enfrentamento de agressões físicas e verbais praticadas pelos próprios alunos e seus familiares, entre outras situações.

O valor social da categoria depende de uma complexa teia de relações no bojo da sociedade e no setor específico em que a profissão é exercida. Sabemos que a forma como as ocupações são organizadas e controladas confere prestígio aos seus profissionais (Akiba *et al.*, 2023). Além disso, o valor social de uma ocupação tem a ver tanto com o grau e tipo de especialização exigidos para o exercício profissional, quanto depende dos rendimentos auferidos por esta categoria em relação às outras ocupações (Estormovski; Esquinsani, 2022; Silva *et al.*, 2019). A constatação não é recente. A clássica obra de Esteve Zaragoza (1999), *O mal-estar docente*, já destacava a questão salarial como um dos determinantes do fraco prestígio da profissão docente perante a sociedade.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023) sistematizou informações sobre o salário anual dos professores de diferentes países. Vejamos que os professores brasileiros que ensinam no Ensino Médio são o grupo com menor rendimento no ranqueamento (Gráfico 1). Nos outros níveis de ensino (dados não apresentados aqui), a tendência se mantém.

Gráfico 1- Distribuição da remuneração (em dólares americanos) anual do professor atuando no Ensino Médio, de acordo com o país, em 2021



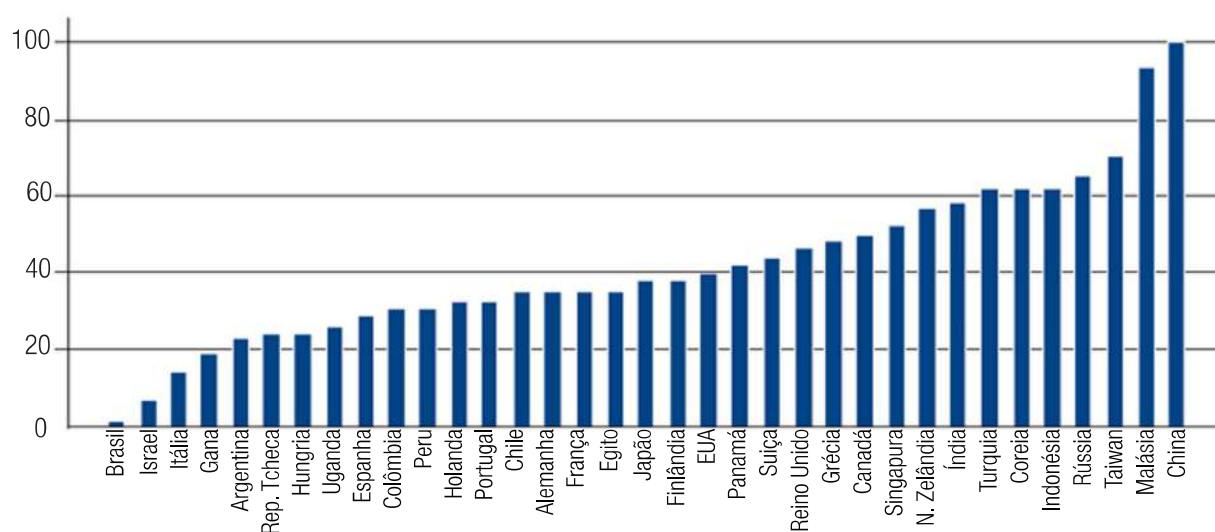
Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023).

É conhecida a defasagem entre o salário dos professores da Educação Básica e a média dos profissionais de outras áreas no Brasil (Silva *et al.*, 2019), que se destacou em 2021 porque foi o país que pior remunerou os seus professores (OECD, 2023).

As configurações de gênero, que atribuem papéis específicos a homens e mulheres em nossa sociedade, estão na base da feminilização, ou seja, quando as mulheres são majoritárias numa ocupação, a exemplo da Educação Básica. As mulheres são identificadas pelas habilidades de cuidar das crianças e pelo instinto maternal, portanto, nessa concepção, seriam mais afeitas às demandas da docência (Prá; Cegatti, 2016). Este estereótipo de gênero explica, ao menos em parte, o menor valor atribuído ao trabalho das mulheres em comparação ao dos homens, tendo em vista que a segregação ocupacional por sexo resulta na desqualificação das profissões claramente femininas com efeitos negativos sobre a remuneração e prestígio social (Vaz; Botassio, 2023).

Quanto ao prestígio, é uma variável relevante na representação social do valor conferido a uma ocupação. Pesquisa realizada em 35 países utilizou dados de acesso aberto para medir o prestígio de ensinar em comparação com outras ocupações, criando o Índice Global de Prestígio do Professor (GTSI), sigla para o termo em inglês (Dolton *et al.*, 2018). Na comparação do GTSI entre países, em uma escala de 0 a 100, o Brasil foi o país com pior resultado (abaixo de dez pontos), e a China com o melhor resultado (acima de 90 pontos) (Gráfico 2). Vale destacar a correlação positiva entre o GTSI e a percepção dos professores sobre a valorização da sua profissão na sociedade (OECD, 2023).

Gráfico 2- Índice Global de Prestígio do Professor, de acordo com o país, 2018



Fonte: Dolton *et al.*, 2018.

Definição dos indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil

O indicador é uma estimativa de uma dimensão do que se quer avaliar em uma população alvo. O indicador de saúde é uma medida que reflete uma determinada situação de saúde (OPAS, 2018). Por correspondência, o indicador de condições de trabalho é uma medida das circunstâncias em que a atividade laboral é desenvolvida num ambiente específico. Estes indicadores são considerados chave para embasar a formulação de



estratégias de prevenção e alocação de recursos. Para os objetivos da saúde pública, geralmente, são estudados por meio de inquéritos transversais realizados por meio de questionários. Os resultados produzidos por autorrelato são considerados confiáveis e úteis. Desde a década de 1960, os inquéritos de saúde são realizados em vários países com o objetivo de identificar a prevalência de morbidades, hábitos de saúde e acesso a serviços, entre outros objetivos (Assunção *et al.*, 2019).

Utilizado na área da saúde do trabalhador, este conjunto de indicadores, por sua vez, diz respeito a grupos, ou seja, frações da população geral, que apresentam em comum o vínculo de emprego sob condições laborais particulares. Em síntese, a estratégia de conduzir inquéritos em grupos ocupacionais, utilizando indicadores específicos, permite examinar a hipótese sobre a contribuição das condições de trabalho nos resultados de saúde em adultos trabalhadores (Assunção *et al.*, 2019).

Dois conjuntos de indicadores foram elaborados com base em estudo aprofundado da literatura e oficinas com gestores e pesquisadores experientes no tema. Estes indicadores estão em sintonia com o estado de arte no que se refere à prevalência de problemas de saúde na categoria, os fatores de risco e as possíveis consequências.

- Indicadores de condições de trabalho: ruído intenso no ambiente de trabalho; violência verbal praticada pelos alunos; jornada de trabalho prolongada; percepção de fraco apoio social na escola; percepção de autonomia cerceada no trabalho escolar; pressão para comparecer ao trabalho; absenteísmo por problemas de transporte para a escola e absenteísmo por ter vivenciado evento estressante na escola (Quadro 1).
- Indicadores de saúde do (a) professor (a): absenteísmo por doença em geral; absenteísmo por problemas de voz; absenteísmo por problemas respiratórios; absenteísmo por problemas emocionais; doenças profissionais; autoavaliação negativa de saúde; utilização de medicamento ansiolítico ou antidepressivo; licença médica por problema de saúde pessoal, e acesso a exame médico periódico (Quadro 2).

Os indicadores refletiram as frequências relativas compostas por um numerador (número de professores que responderam afirmativamente à pergunta chave) e um denominador (número de entrevistados). As frequências relativas dizem respeito às informações relevantes sobre as dimensões relacionadas à situação de saúde dos professores e às ocorrências de interesse nos ambientes escolares das cinco regiões do país.

Quadro 1- Descrição dos indicadores de condições de trabalho nas escolas da Educação Básica e da (s) pergunta (s) que embasou(ram) o respectivo cálculo. Estudo Educatel, 2015/2016

Indicadores de condições de trabalho
Percentual de relatos sobre a exposição a ruído intenso no ambiente de trabalho: número de professores que necessitam elevar a voz para conversar com outra pessoa devido ao ruído intenso no local de trabalho / número de professores entrevistados que responderam “frequentemente” ou “às vezes” à questão “ <i>com que frequência, o ruído no trabalho é tão forte que você tem que elevar a voz para conversar com outra pessoa?</i> ”.
Percentual de relatos sobre violência verbal praticada pelos alunos: número de professores que sofreram violência verbal praticada pelos alunos / número de professores entrevistados que responderam “uma vez” ou “duas ou mais vezes” à questão “ <i>nos últimos 12 meses, você sofreu violência VERBAL praticada por alunos?</i> ”.
Percentual de relatos sobre jornada de trabalho prolongada: número de professores que trabalham 40 ou mais horas durante a semana / número de professores entrevistados que responderam “40 horas” ou “mais de 40 horas” à questão “ <i>Considerando todas as escolas em que você trabalha atualmente COMO PROFESSOR, qual a sua carga horária semanal?</i> ”.
Percentual de relatos sobre apoio social na escola: número de professores que percebem contar com apoio social na escola / número de professores entrevistados. Para o cálculo desse indicador, foi criado um escore somando as respostas às questões “ <i>existe um ambiente calmo e agradável onde você trabalha?</i> ”; “ <i>No trabalho, todos se relacionam bem uns com os outros?</i> ”; “ <i>Você pode contar com o apoio de seus colegas de trabalho?</i> ”; “ <i>Se você não tiver num bom dia, seus colegas compreendem?</i> ”; “ <i>No trabalho, você se relaciona bem com seus chefes?</i> ”; e “ <i>Você gosta de trabalhar com seus colegas?</i> ”. Acresce ao escore um ponto para cada resposta “frequentemente”, dois para “às vezes”, três para “raramente” e quatro para “nunca” ou “quase nunca”. Professores com escore maior do que sete (percentil 50) foram definidos como aqueles que percebem fraco apoio social na escola.
Percentual de relatos sobre cerceamento da autonomia no trabalho escolar: número de professores com relatos de autonomia cerceada na escola / número de professores entrevistados que responderam “raramente” ou “nunca” ou “quase nunca” à questão “ <i>esta escola dá oportunidade para o pessoal participar ativamente das decisões que são tomadas?</i> ”.
Percentual de relatos sobre pressão para comparecer ao trabalho: número de professores que têm dificuldade para faltar ao trabalho mesmo quando está com dor ou outro problema de saúde / número de professores entrevistados que responderam positivamente à questão “ <i>você tem dificuldade para faltar ao trabalho mesmo quando está com dor ou qualquer outro problema de saúde?</i> ”.
Percentual de absenteísmo por problema de transporte ou deslocamento para a escola: número de professores da Educação Básica que se ausentaram do trabalho por pelo menos um dia por problema de transporte ou de deslocamento de sua casa até a escola / número de professores entrevistados, que responderam positivamente às questões “ <i>nos últimos 12 MESES, você faltou ao trabalho pelo menos um dia (Por qualquer que seja o motivo)?</i> ” e “ <i>você faltou porque teve um problema de transporte ou de deslocamento de sua casa até a escola?</i> ”.
Percentual de absenteísmo por ter vivenciado evento estressante na escola: número de professores que se ausentaram do trabalho por pelo menos um dia por terem vivenciado algo estressante na escola / número de professores entrevistados, que responderam “ <i>nos últimos 12 MESES, você faltou ao trabalho pelo menos um dia (Por qualquer que seja o motivo)?</i> ” e “ <i>você faltou porque vivenciou algo estressante na escola?</i> ”.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2- Descrição dos indicadores de saúde do professor e da (s) pergunta (s) que embasou(ram) o respectivo cálculo. Estudo Educate!, 2015/2016

Indicadores de saúde do professor
Percentual de absenteísmo por doença em geral: número de professores que se ausentaram do trabalho por causa de problemas de sua saúde / número de professores entrevistados que responderam positivamente às questões “ <i>nos últimos 12 MESES, você faltou ao trabalho pelo menos um dia (Por qualquer que seja o motivo)?</i> ” e “ <i>você faltou por causa de problemas de SUA saúde? Não estou falando de problemas de saúde de outras pessoas, mas seu</i> ”.
Percentual de absenteísmo por problemas de voz: número de professores que se ausentaram do trabalho por problemas de voz / número de professores entrevistados que responderam positivamente às questões “ <i>nos últimos 12 MESES, você faltou ao trabalho pelo menos um dia (Por qualquer que seja o motivo)?</i> ”; “ <i>Você faltou por causa de problemas de SUA saúde?</i> ” e “ <i>Qual foi o motivo de saúde... Problema de voz (como rouquidão, perda da voz)?</i> ”.
Percentual de absenteísmo por problemas respiratórios: número de professores que se ausentaram do trabalho por problemas respiratórios / número de professores entrevistados que responderam positivamente às questões “ <i>nos últimos 12 MESES, você faltou ao trabalho pelo menos um dia (Por qualquer que seja o motivo)?</i> ”; “ <i>Você faltou por causa de problemas de SUA saúde?</i> ” e “ <i>Qual foi o motivo de saúde... Problemas respiratórios (como asma, bronquite, rinite, sinusite)?</i> ”.
Percentual de absenteísmo por problemas emocionais: número de professores que se ausentaram do trabalho por problemas emocionais / número de professores entrevistados que responderam positivamente às questões “ <i>nos últimos 12 MESES, você faltou ao trabalho pelo menos um dia (Por qualquer que seja o motivo)?</i> ”; “ <i>Você faltou por causa de problemas de SUA saúde?</i> ” e “ <i>Qual foi o motivo de saúde? Problemas emocionais (como depressão, estresse, ansiedade)?</i> ”.
Percentual de doenças profissionais: número de professores, que, ao serem atendidos no serviço de saúde, foram diagnosticados com doença ocupacional ou profissional / número de professores entrevistados que responderam positivamente às questões “ <i>você procurou um serviço de saúde por causa de algum desses problemas (serviço público ou particular)?</i> ” e “ <i>no serviço onde você foi atendido, o problema foi considerado como doença ocupacional ou profissional?</i> ”.
Percentual de autoavaliação negativa de saúde: número de professores que consideraram sua saúde muito ruim ou ruim / número de professores entrevistados que responderam “muito ruim” ou “ruim” ou “regular” à pergunta “ <i>Em geral, você diria que a sua saúde é?</i> ” foram considerados como alguém que avalia negativamente a sua saúde.
Percentual de uso de medicamento ansiolítico ou antidepressivo: número de professores que utilizaram algum medicamento ansiolítico ou antidepressivo / número de professores entrevistados que responderam positivamente à questão “ <i>nas últimas 4 SEMANAS, você usou medicamento ansiolítico (por exemplo, calmante) ou antidepressivo (medicamento comprado na farmácia ou adquirido no posto de saúde)?</i> ”.
Percentual de licença médica por problema de saúde pessoal: número de professores que receberam licença médica por problema de saúde pessoal / número de professores entrevistados que responderam positivamente às questões “ <i>você procurou um serviço de saúde por causa de algum desses problemas (serviço público ou particular)?</i> ” e “ <i>você recebeu licença médica por esse problema de saúde pessoal?</i> ”.
Percentual de relatos sobre acesso a exame médico periódico: número de professores que têm acesso a exame médico periódico / número de professores entrevistados que responderam positivamente à questão “ <i>você tem acesso a exame médico periódico encaminhado pela escola?</i> ”.

Fonte: Elaboração própria.

Metodologia do Estudo Educate!

Os dados do Censo Escolar subsidiaram o cálculo da amostra probabilística e o telefone de contato dos professores sorteados. O plano amostral foi complexo com estratificação da população, seguida de seleção por amostragem aleatória dos professores em cada um dos estratos. A estratificação da população foi definida a partir de uma combinação de categorias das seguintes variáveis: (a) grandes regiões (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul), (b) área censitária (urbana e rural), (c) faixas etárias (≤ 34

anos; entre 35 e 44 anos; entre 45 e 54 anos e ≥ 55 anos), (d) sexo (masculino e feminino), (e) dependência administrativa da escola (estadual, municipal, privada e outras), (f) tipo de vínculo (concursado/efetivo/estável, contrato temporário, rede privada, contrato CLT e outros), e (g) etapa de ensino (Infantil, Fundamental, Médio, EJA, Profissional e outros).

Com base nos referidos parâmetros, calculou-se o tamanho amostral mínimo de aproximadamente 6.500 professores para estimar, com coeficiente de confiança de 95% e erro máximo de cerca de 1,15% pontos percentuais, o percentual de absenteísmo no conjunto completo da população estudada. Mais informações sobre a amostragem estão disponíveis em artigo de acesso aberto (Vieira *et al.*, 2019).

Os ajustes estatísticos foram necessários para ponderar as respostas dos participantes e garantir a representatividade do universo dos professores da Educação Básica do país. O fator de ponderação foi estimado em duas etapas. A primeira etapa reflete os parâmetros principais do desenho amostral, ou seja, o inverso das probabilidades de seleção de cada um dos professores (peso amostral básico), e a segunda etapa para corrigir a influência dos casos de não resposta sobre as estimativas do estudo. Um fator adicional para a equiparação da amostra àquela registrada pelo censo escolar, de acordo com a distribuição das variáveis utilizadas no plano amostral do inquérito (pós-estratificação), também foi utilizado (Vieira *et al.*, 2019).

Tendo em vista a complexidade logística e o alto custo envolvidos na realização de entrevistas presenciais, optamos pela entrevista telefônica. Os professores da Educação Básica foram inicialmente contatados por meio de ligação para o telefone fixo da escola sorteada na amostra. Após verificar junto ao assistente escolar se o professor sorteado trabalhava na unidade escolar (UE) (condição de elegibilidade), diante da anuência do professor, iniciava-se a entrevista. No início e, mais de uma vez durante a entrevista, o professor era informado sobre a importância de sua participação, considerando a seleção daquela UE no procedimento amostral, bem como a relevância em captar seu testemunho sobre saúde e condições de trabalho na UE. A equipe responsável contou com 30 entrevistadores, dois supervisores e um supervisor geral. Estas entrevistas, com duração de oito minutos, foram realizadas entre outubro de 2015 e março de 2016.

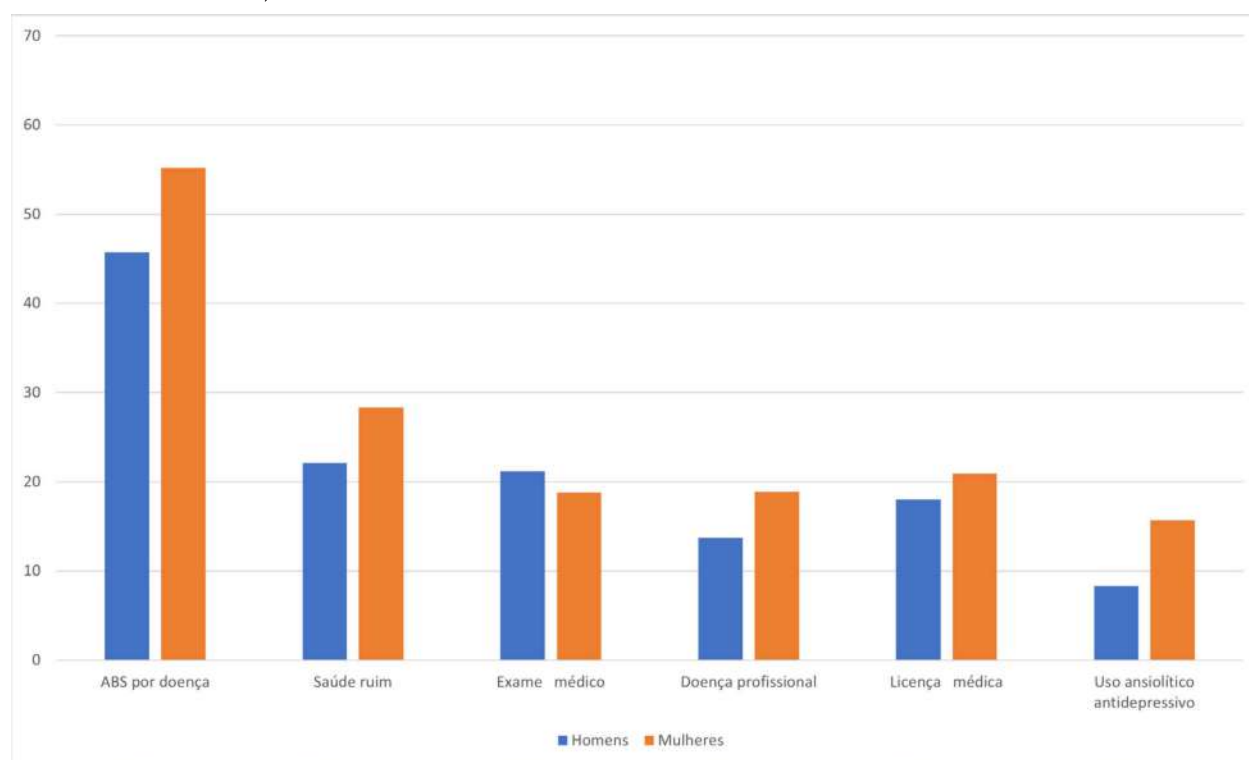
As perguntas do questionário abordaram: a) Absenteísmo; b) Saúde e estilo de vida; c) Carga geral de trabalho; d) Condições do ambiente e entorno do trabalho; e) Condições psicossociais do trabalho, e f) Características demográficas e socioeconômicas. O processo de construção do questionário teve seu início com a revisão das experiências nacionais e internacionais na área da saúde, da saúde do trabalhador e da saúde dos professores, particularmente. A etapa de avaliação do questionário incluiu três rodadas com professores e estudantes de Pós-Graduação voluntários para verificar a adequação e a clareza da terminologia usada, o formato das questões (aberta ou fechada) e das alternativas de resposta, a organização interna das questões no instrumento, a produção das respostas e a duração da entrevista. A adequação do questionário foi confirmada após a avaliação de cada uma das questões quanto à compreensão do enunciado e quanto ao seu objetivo. Foram abordados adequação e formato das questões e opções de resposta. Ao final, aprovou-se o questionário composto por 54 perguntas curtas e simples, a maioria composta de questões fechadas.

Vale ainda mencionar que as informações relevantes, como sexo, idade (data de nascimento), vínculo empregatício, zona de residência, escolaridade do professor foram obtidas junto ao Censo Escolar de 2014 (Assunção *et al.*, 2019).

Resultado e discussão do Estudo Educatel

Participaram 4.116 mulheres e 2.394 homens. Um em cada quatro professores entrevistados consideraram ruim a sua situação de saúde (Gráfico 3). Algumas características do trabalho, e não aquelas de cunho individual, aumentaram a probabilidade de pior autoavaliação de saúde, como perceber pressão para comparecer ao trabalho, mesmo estando doente, experiências de violência verbal praticada pelo aluno, antiguidade na profissão e indisciplina na sala de aula, bem como longo percurso (mais de 50 minutos) de casa até a escola (Morais *et al.*, 2023).

Gráfico 3- Distribuição da frequência (%) de relatos sobre saúde e acesso a exame médico, de acordo com o sexo. Educatel, 2015/2016

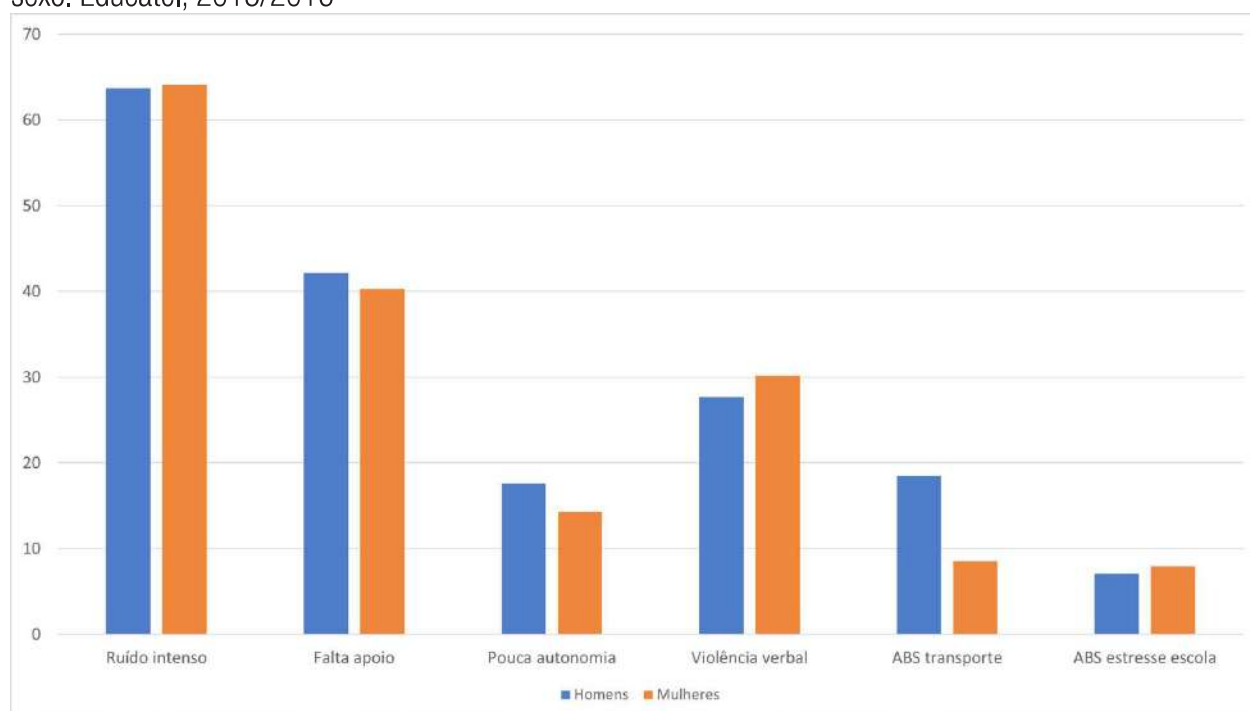


Fonte: Elaboração própria.

A frequência de absenteísmo por problema de transporte ou de deslocamento no trajeto de casa para a escola foi maior entre os professores que trabalhavam na região Nordeste (14,2%), e menor na região Sul (4,9%), sendo o dobro em áreas rurais (18,5%) do que em áreas urbanas (7,2%). A frequência desses relatos foi maior entre homens (11,2%) do que entre as mulheres (8,5%) (Gráfico 4), e tendeu a diminuir após os 44 anos, variando entre 10,3% em indivíduos com idade entre 35 e 44 até 4,8% em indivíduos com 55 anos ou mais.

Existem evidências sobre o risco aumentado de doenças cardíacas (Kivimäki *et al.*, 2015), cerebrovasculares e diabetes (Wong, 2019), depressão (Ogawa *et al.*, 2018), entre outras doenças, nos grupos expostos a jornadas semanais prolongadas. A fadiga crônica relacionada à privação de sono é intermediadora na cadeia que liga exposição à jornada prolongada e piores resultados de saúde (Wong, 2019). À exceção dos professores lecionando nas escolas da região Sudeste, os demais relataram jornada semanal superior a 40 horas, com destaque para os entrevistados da zona rural versus zona urbana (Gráfico 5).

Gráfico 4- Distribuição da frequência (%) de relatos sobre as condições de trabalho, de acordo com o sexo. Educatel, 2015/2016



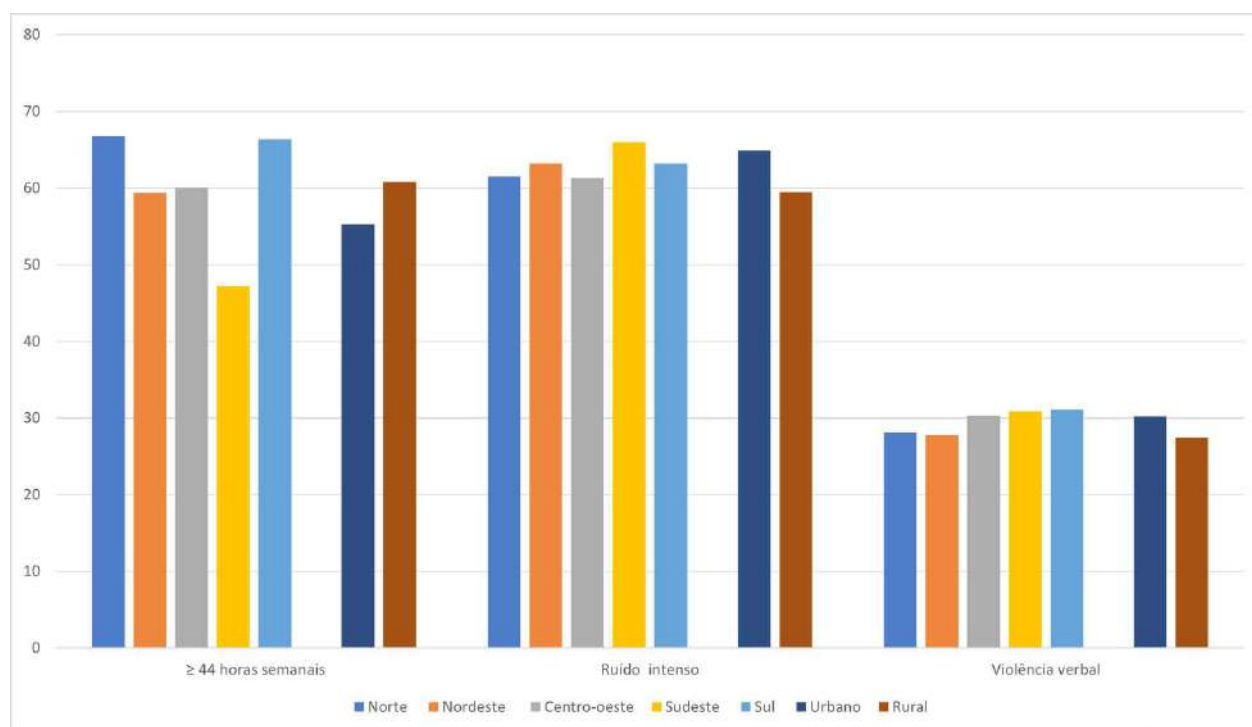
ABS - absenteísmo.

Fonte: Elaboração própria.

A frequência de relatos sobre a exposição a ruído intenso no ambiente de trabalho (Rezende *et al.* 2019) foi de 64,0%, maior na área urbana (64,9%) do que na área rural (59,5%), sendo similar entre homens e mulheres (Gráfico 4). Esta frequência tendeu a ser maior entre os professores que trabalhavam na região Sudeste (66,0%), e menor na região Centro-Oeste (61,3%) (Gráfico 5).

Estes resultados são convergentes com a literatura. O ruído de fundo é o risco ambiental mais citado pelos professores nas pesquisas em diferentes países (Caviola *et al.*, 2021; Mogas-Recalde *et al.*, 2021), sendo originado em ambientes externos (tráfego, corredores, pátio do recreio e quadra poliesportiva) ou internos à sala de aula (ventilador, ar-condicionado, dispositivos tecnológicos em geral). As análises da intensidade sonora em ambientes escolares no Brasil identificaram índices superiores ao limite recomendado pelas normas técnicas (Klock *et al.*, 2016).

Gráfico 5- Indicadores de condições de trabalho por região e zona censitária da escola do professor entrevistado. Educatel, 2015/2016

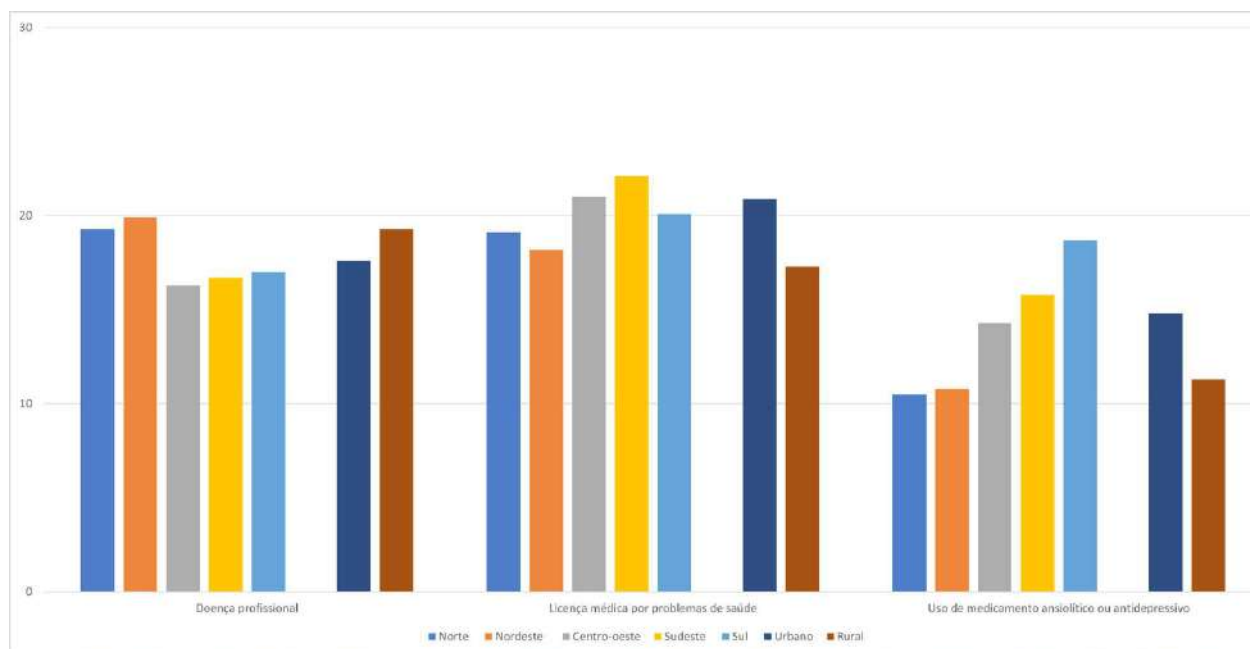


Fonte: Elaboração própria.

A relação entre ruído, acústica da sala de aula, indisciplina do aluno e voz do professor tem sido amplamente explorada nos últimos anos (Mogas-Recalde *et al.*, 2021; Klock *et al.*, 2016; Mendes *et al.*, 2016). Os comportamentos vocais para compensar o ruído de fundo resultam em distúrbios da voz, principal motivo de saúde para as ausências ao trabalho mencionado pelos professores entrevistados no Estudo Educatel (Medeiros; Vieira, 2019).

No mês em que a entrevista foi realizada (últimas quatro semanas), o uso de medicamento ansiolítico ou antidepressivo foi de 14,3%, sendo maior na área urbana (14,8%) do que na área rural (11,3%). Maior frequência foi encontrada entre aqueles que trabalhavam na região Sul (18,7%) e menor entre aqueles que trabalhavam na região Norte (10,5%) (Gráfico 6). Quando comparado aos homens (8,3%), foi aproximadamente duas vezes maior entre as mulheres (15,7%), tendendo a aumentar com o incremento da idade (Gráfico 3). Vejamos que, considerando os resultados sobre a exposição a ruído intenso e jornada prolongada, não seria inesperada a alta frequência de uso de medicamento ansiolítico/antidepressivo.

Gráfico 6- Indicadores de saúde por região e zona censitária da escola do professor entrevistado. Educatel 2015/2016



Fonte: Elaboração própria.

A frequência de absenteísmo relacionado à vivência de algo estressante na escola foi maior entre aqueles que trabalhavam na região Sudeste (9,9%), e menor na região Centro-Oeste (5,8%). Quanto à zona censitária, foi maior a frequência desse evento na zona urbana (8,3%), se comparada à zona rural (4,9%). A frequência foi similar entre homens (7,1%) e mulheres (7,9%) (Gráfico 4). Observamos tendência de diminuição desses relatos entre os professores com idade igual ou superior a 55 anos (5,3%).

Os resultados são coerentes ao identificar associação entre os episódios de violência verbal perpetrada pelo aluno às ausências ao trabalho devido a eventos estressantes na escola e problemas emocionais (Maia *et al.*, 2019). A frequência de violência verbal praticada pelos alunos contra o professor foi maior nas escolas das regiões Sul (31,1%) e Sudeste (30,9%), e naquelas da zona urbana (30,2%), quando comparadas às escolas rurais (27,4%) (Gráfico 5). A frequência foi 30,2% entre as professoras e 27,7% entre os professores (Gráfico 4).

No rol de violência verbal, estão diferentes comportamentos agressivos dos alunos, como recusa arrogante em seguir as instruções, palavras de baixo calão, insultos pessoais, comentários racistas e gestos obscenos. Este tipo de agressão tende a evoluir numa escalada em que episódios indiretos são sucedidos por episódios diretos até ataques, sendo objeto de preocupação crescente nos países (Lamula-Mthanti, 2023). Surpreendentemente, a violência indireta ainda permanece invisível para a sociedade. A questão é destacada, principalmente pela mídia, quando a escalada de violência alcança o nível de ataque, por exemplo, tiroteios ou esfaqueamento coletivo de alunos (Folha de São Paulo, 2023). Em escolas da cidade de São Paulo, entre os professores com esgotamento grave, 60% haviam



sofrido agressão na escola no último ano (Simões; Cardoso, 2022). A violência praticada pelos alunos contra os professores pode suscitar o desejo de abandonar a profissão (Lamula-Mthanti, 2023).

Observamos maior frequência de licença médica por problema de saúde pessoal (ao menos um dia no último ano) entre os professores da região Sudeste (22,1%), e menor na região Nordeste (18,2%). Quanto à zona censitária, a frequência dessas licenças foi maior na zona urbana (20,9%), se comparada à zona rural (17,3%). É possível que essa diferença reflita a desigualdade de acesso a serviços de saúde, com desvantagem para as regiões Norte e Nordeste, bem como para a zona rural (Gráfico 6). De forma convergente com Holmgren *et al.* (2009), a frequência foi maior entre as mulheres, quando comparadas aos homens, 20,9% e 18,0%, respectivamente (Gráfico 3), sendo possível interpretar estes resultados à luz da divisão sexual do trabalho, como será comentado.

A frequência das doenças profissionais foi maior entre os professores da zona rural (19,3%), se comparada à zona urbana (17,6%) (Gráfico 6). A menor frequência foi entre aqueles que lecionavam nas escolas da região Centro-Oeste (16,3%). Um em cada cinco professores da região Nordeste relatou ter sido diagnosticado com doença profissional. A doença profissional foi mais frequente entre as mulheres (18,9%), se comparadas aos homens (13,7%) (Gráfico 3).

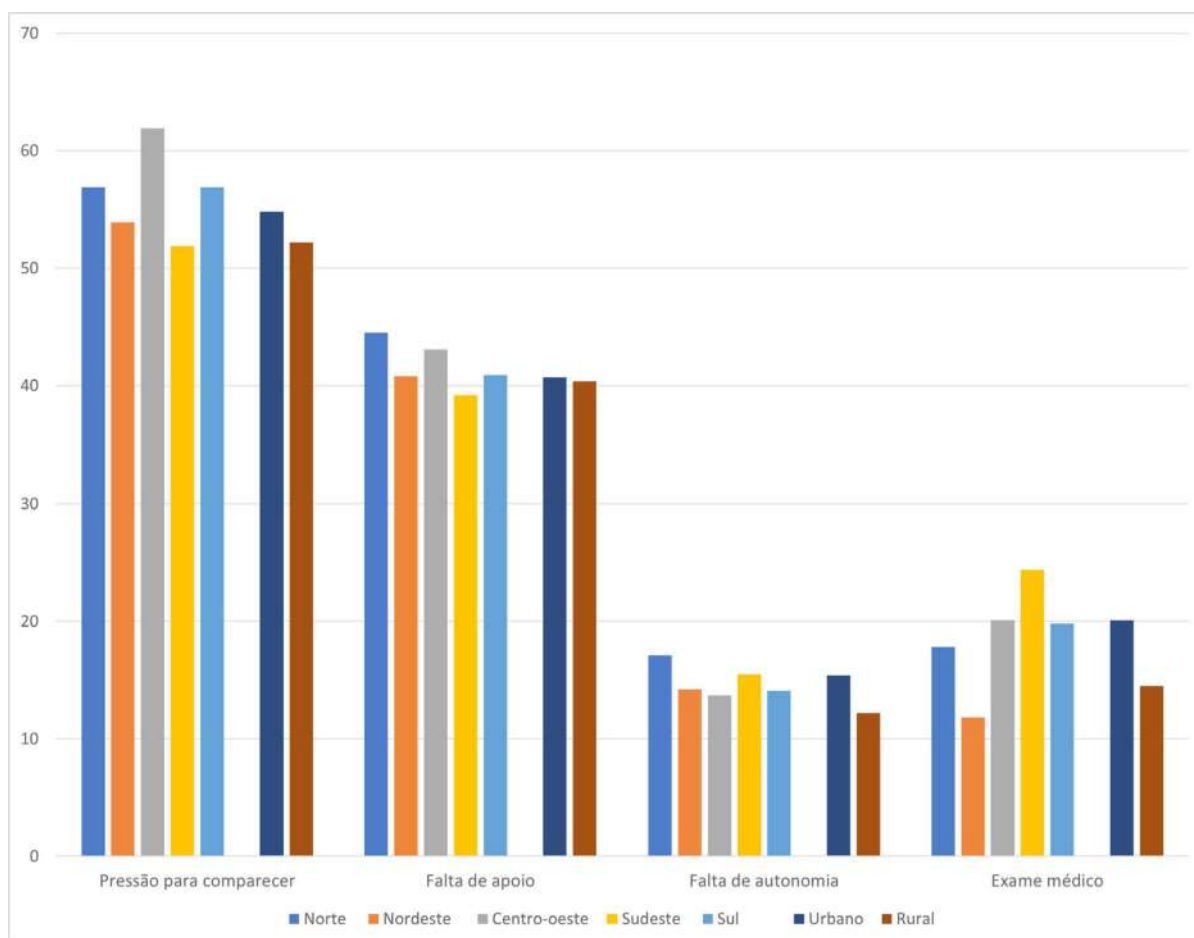
O aumento da carga de trabalho tem sido associado a doenças profissionais, bem como a licenças médicas. A desigualdade de gênero na distribuição do tempo destinado ao trabalho não remunerado ou doméstico contribui para as interpretações sobre maior frequência desses resultados em mulheres (Holmgren *et al.*, 2009). A maior prevalência de doenças profissionais e de licenças médicas entre as professoras pode ser efeito da restrição de tempo que elas enfrentam para cuidar da própria saúde, em função da dupla jornada (Carvalho; Santos, 2022).

Apenas um a cada cinco professores relataram acesso a exame médico periódico encaminhado pela escola. A frequência foi maior que o dobro entre aqueles que trabalhavam na região Sudeste (24,4%), se comparados àqueles da região Nordeste (11,8%). Verificamos uma frequência de 20,1% e 14,5%, nas escolas da zona urbana e rural, respectivamente (Gráfico 7). O relato de acesso a esses exames foi 21,2% e 18,8%, para os homens e as mulheres, respectivamente (Gráfico 3).

Talvez as diferenças na distribuição regional desse indicador estejam relacionadas à constatada precariedade da infraestrutura escolar na zona rural (Pereira; Castro, 2021), com desvantagens para as regiões Norte e Nordeste (UNESCO, 2019). Disparidades no acesso ao ensino de qualidade entre o meio urbano e rural vêm sendo constatadas desde o primeiro censo escolar, realizado em 1964 (Souza-Chaloba; Moraes, 2022).

A rede nacional de atenção integral à saúde do trabalhador no Sistema Único de Saúde (Renast-SUS) foi estruturada a partir de 2002 para atuar de forma articulada com os diferentes níveis da atenção no sistema com objetivo de identificar os agravos decorrentes do trabalho para estabelecer ações pertinentes. No que se refere à atenção à saúde dos professores, foram identificadas poucas experiências na Renast. Além disso, no âmbito da gestão escolar, as ações são prioritariamente por meio das gerências de perícias médicas (GPM), ou seja, com o foco na medicina do trabalho (Santana; Neves, 2017).

Gráfico 7- Indicadores de condições de trabalho por região e zona censitária da escola do professor entrevistado. Educatel 2015/2016

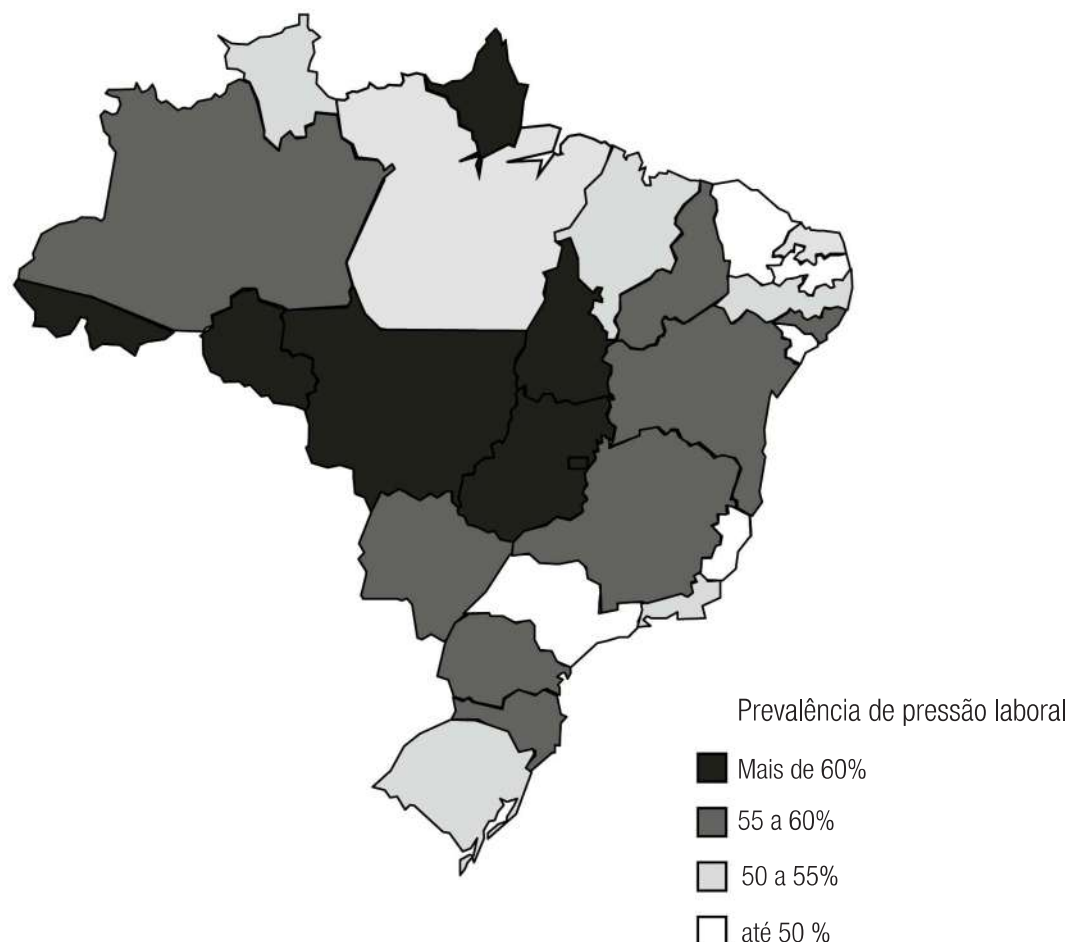


Fonte: Elaboração própria.

O apoio social é uma condição psicossocial de trabalho que tem a ver com a quantidade e qualidade das relações sociais e com a disponibilidade de recursos instrumentais para uma organização apoiar os seus membros (Woodhead *et al.*, 2016). Foi alta a proporção de professores que perceberam ausência de apoio social no trabalho (Gráfico 7), sendo maior entre aqueles que trabalhavam na região Norte (44,5%), e menor na região Sudeste (39,2%). Os resultados foram similares quando comparados à zona urbana (40,7%) e rural (40,4%). A frequência foi semelhante entre as faixas etárias e entre os sexos, sendo 42,2% e 40,3%, para os homens e as mulheres, respectivamente (Gráfico 4).

A frequência de relatos sobre autonomia cerceada na escola foi maior entre os professores que trabalhavam na região Norte (17,1%), e menor na região Centro-Oeste (13,7%). A frequência desses relatos foi 15,4% e 12,2%, nas escolas da zona urbana e rural, respectivamente (Gráfico 7). E mais frequentes entre os homens quando comparados às mulheres, 17,6% e 14,3%, respectivamente (Gráfico 4), sem diferenças etárias.

Figura 1- Mapa temático ilustrando a prevalência de pressão laboral por unidade federativa relatada pelos professores entrevistados. Educatel 2015/2016



Fonte: Elaboração própria.

Coerente com os resultados sobre as condições psicossociais de trabalho, mais da metade da amostra (55%) relatou que sofre pressão para comparecer à escola, mesmo quando estão com dor ou qualquer outro problema de saúde, sendo mais frequente na região Centro-Oeste (Gráfico 7) (Assunção; Abreu, 2019). Diferenças entre as unidades federativas também foram observadas (Figura 1).

O absenteísmo designa a falha em comparecer ao trabalho (Badubi, 2017). O termo é usado pelos administradores, sobretudo em departamentos de recursos humanos, sem discriminar os motivos da ausência. Desde 1995, os epidemiologistas têm evidenciado a origem multidimensional do ato de faltar ao trabalho (Marmot *et al.*, 1995). Para a administração, contudo, a ausência é considerada um tipo de mau comportamento cujo objetivo seria se desvencilhar das obrigações profissionais (Badubi, 2017).

Sobre o absenteísmo motivado por problema de saúde, 17,7% responderam não ter comparecido para trabalhar em razão de distúrbios vocais, 14,7%, 14,6% e 14,5%,

mencionaram, respectivamente, ausência devido a problemas musculoesqueléticos (Barbosa, *et al.*, 2023) e respiratórios e emocionais (Medeiros; Vieira, 2019).

Em que pesem os resultados difundidos na literatura sobre as vantagens de incentivos ao professor para reduzir a ocorrência desses eventos (Lepine, 2022), o enfoque em que diferentes fatores são analisados de forma articulada para explicar as faltas ao trabalho por motivo de doença mostrou-se mais consistente do que a abordagem pautada exclusivamente no domínio administrativo (Bekker *et al.*, 2009).

O processo da pesquisa sustentou o desenvolvimento da hipótese seguinte. Fatores macroestruturais, em vez de idiosincrasias individuais, concorrem para a cadeia causal: sobrecarga do professor → perturbações do organismo → sintomas → adoecimento → diminuição das capacidades físicas, psíquicas e emocionais → não comparecimento para trabalhar (Barbosa *et al.*, 2023; Assunção; Abreu, 2019; Maia *et al.*, 2019; Medeiros; Vieira, 2019).

Considerações finais

Considerando a coerência dos resultados obtidos, nos parecem adequados os indicadores formulados. Observamos, no território nacional, que a percepção dos professores sobre as condições de trabalho e a situação de saúde estão articuladas a fatores estruturais, sendo relevantes as diferenças geográficas.

As análises por grandes regiões e zona censitária seguem, em alguma medida, o padrão das desigualdades de saúde muito conhecidas no país. Licença médica e uso de medicamentos dependem de acesso a serviços de saúde. De forma coerente, foram mais reportadas pelos professores das regiões Sul e Sudeste, onde a oferta de serviços de saúde é maior que nas demais regiões (Arruda *et al.*, 2018). Chama atenção a maior frequência de doenças profissionais nas regiões Norte e Nordeste, haja vista que o diagnóstico dessas doenças depende de avaliação médica especializada. Vale destacar a coerência na distribuição regional entre os indicadores de saúde e condições de trabalho, conforme indicam os resultados obtidos no Estudo Educatel, e os indicadores de infraestrutura escolar (UNESCO, 2019). Será necessário investigar futuramente quais são as doenças predominantes, de acordo com as características regionais dos sistemas escolares e se estão sendo monitoradas. Esta preocupação tem a ver, por exemplo, com o resultado que indica menor frequência de exames médicos periódicos nas regiões Norte e Nordeste. Isto é, provavelmente, o número e tipo de doenças profissionais são relevantes, independentemente das dificuldades de acesso a serviços especializados.

É considerada marcante a diferença entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano. Esta diferença foi observada na distribuição dos indicadores das condições de trabalho. Quanto ao absenteísmo por problemas de transporte, como o esperado, a frequência foi maior na zona rural. Ruído, violência verbal e condições psicossociais de trabalho foram mais frequentes nas escolas da zona urbana. De certo modo, os centros urbanos concentram maior fonte de ruído e conflitos interpessoais. Quanto às condições psicossociais, autonomia e apoio social, elas dependem dos modelos de gestão escolar, que, nesse caso, seriam mais negativos na zona urbana? Promover a autonomia e apoiar o trabalho, por exemplo, reconhecendo as perspectivas do professor ou retornando



periodicamente os resultados das avaliações, é uma iniciativa eficaz no plano da gestão porque tem efeito amortecedor na sensação de esgotamento (Madigan; Kim, 2021).

Ensinar é reconhecidamente um trabalho complexo, envolvendo ampla gama de técnicas, responsabilidades e interações. Os professores interagem com alunos, colegas de trabalho, gestores no nível da escola e da municipalidade. As circunstâncias sob as quais os professores desenvolvem suas atividades, incluindo a escalada de violência escolar, são produzidas nesse ecossistema de múltiplas interações e expressões da vida social que caracterizam o espaço escolar. Esta perspectiva socioecológica tem sido profícua no delineamento de intervenções para diminuir a violência contra professores.

As condições de trabalho citadas são determinadas também pelas condições dos estabelecimentos de ensino. Quanto a essas, fazem parte das avaliações sistêmicas, conduzidas oficialmente em âmbito nacional. Paradoxalmente, ainda não foram incluídos nos sistemas de avaliação da educação básica indicadores das condições de trabalho e da saúde dos professores. A nosso ver, esta situação parece ser um indício do avanço incipiente das metas de valorização profissional, já constatada pelos autores citados, bem como pelas avaliações transnacionais, também citadas.

Além disso, observamos que a situação de saúde dos professores é pouco relevante nas avaliações das barreiras para garantir o direito à Educação Básica com qualidade. As evidências sobre a taxa de licenças médicas, parca cobertura e assistência à saúde, entre outras situações mencionadas acima são pertinentes ao debate sobre a valorização da categoria, incluindo nessa pauta ações de planejamento e implantação de ações de promoção, prevenção de agravos e recuperação da saúde dos (das) professores (as).

Referências

AKIBA, Motoko *et al.* Do teachers feel valued in society? Occupational value of the teaching profession in OECD Countries. **American Educational Research Association**, Washington, DC, 9, 23328584231179184, 2023.

ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, 2019.

ARRUDA, Natália Martins; MAIA, Alexandre Gori; ALVES, Luciana Correia. Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre 1998 e 2008. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, 2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, e00002619, 2019.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, e00169517, 2019.



ASSUNÇÃO, Ada Ávila *et al.* Hipóteses, delineamento e instrumentos do Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.35, e00108618, 2019.

BADUBI, Reuben Mokwena. A critical risk analysis of absenteeism in the work place. **Journal of International Business Research and Marketing**, Zagreb, v. 2, n. 6, p 32-36, 2017.

BARBOSA, Rose Elizabeth Cabral *et al.* Afastamento do trabalho por distúrbios musculoesqueléticos entre os professores da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v 48, edepi5, 2023.

BEKKER, Marrie HJ; RUTTE, Christel; VAN RIJSWIJK, Karen. Sickness absence: A gender-focused review. **Psychology, Health & Medicine**, London, v. 14, n. 4, p. 405-418, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; SANTOS, Vitória Régia Lopes dos. Estressores psicossociais e saúde ocupacional entre docentes da educação básica pública. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 1893-1901, 2022.

DOLTON, Peter *et al.* **Global teacher status index 2018**. London: Varkey Foundation. 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018>. Acesso em: 22 fev. 2024.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Brindes, certificados e vales-presente: valorização docente na educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 207-221, 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Série de ataques a escolas exige ação imediata, dizem especialistas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Cotidiano, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3wtz2da>. Acesso em: 22 fev. 2024.

HOLMGREN, Kristina *et al.* The prevalence of work-related stress, and its association with self-perceived health and sick-leave, in a population of employed Swedish women. **BMC Public Health**, London, v. 9, p. 73, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, 2021.

KIVIMÄKI, Mika *et al.* Long working hours and risk of coronary heart disease and stroke: A systematic review and meta-analysis of published and unpublished data for 603,838 individuals. **Lancet**, London, v. 386, p. 1739-1746, 2015.



KLOCK, Margio Cezar Loss *et al.* Qualidade de vida acústica em ambientes escolares—um desafio à educação moderna. **Divers@!**, Curitiba, v. 9, n. 1/2, p. 14-19, 2016.

LAMULA-MTHANTI, Bawinile. A new phenomenon of learner-on-educator-violence: A case of two secondary schools in Umlazi Township, Durban. **International Journal of Research in Business & Social Science**, Istanbul, v. 12, n. 3, p. 483-491, 2023.

LÉPINE, Andrea. Teacher incentives and student performance: evidence from Brazil. **Education Finance and Policy**, San Marcos, v. 17, n. 3, p. 541-563, 2022.

MADIGAN, Daniel; KIM, Lisa. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. **International Journal of Educational Research**, Gilan, v. 105, e-101714, 2021.

MAIA, Emanuella Gomes; CLARO, Rafael Moreira; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Múltiplas exposições ao risco de faltar ao trabalho nas escolas da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, e00166517, 2019.

MARMOT, Michael *et al.* Sickness absence as a measure of health status and functioning: from the UK Whitehall II study. **Journal of Epidemiology & Community Health**, London, v. 49, n. 2, p. 124-130, 1995.

MEDEIROS, Adriane; VIEIRA, Marcel. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, e00171717, 2019.

MENDES, Amanda Louize Félix *et al.* Voz do professor: sintomas de desconforto do trato vocal, intensidade vocal e ruído em sala de aula. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 168-175, 2016.

MOGAS-RECALDE, Jordi; PALAU, Ramon; MÁRQUEZ, Marian. How classroom acoustics influence students and teachers: A systematic literature review. **Journal of Technology and Science Education**, Terrassa, v. 11, n. 2, p. 245-259, 2021.

MORAIS, Évelin Angélica Herculano de; ABREU, Mery Natali Silva; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 209-222, 2023.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Teachers' salaries (indicator)**. Paris: OECD, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/indicators/teachers-salaries.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

OGAWA, Ryoko *et al.* The relationship between long working hours and depression among first-year residents in Japan. **BMC Medical Education**, Beijing, v. ou n. 18, p. 50, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 355-375, 2007.



OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Indicadores de saúde:** elementos conceituais e práticos. Washington, DC. 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documentos/indicadores-saude-elementos-conceituais-e-praticos>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural:** diferenciais entre o rural e o urbano. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2021.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016.

REZENDE, Bárbara Antunes *et al.* Fatores associados à percepção de ruído ocupacional intenso pelos professores da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 22, 2019.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SILVA, Jefferson Peixoto; FISCHER, Frida Marina. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 54, 2020.

SILVA, Osni Oliveira Noberto; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 63-73, 2019.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1039-1048, 2022.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 46, p. 61-85, 2022.

STACEY, Meghan; WILSON, Rachel; MCGRATH-CHAMP, Susan. Triage in teaching: the nature and impact of workload in schools. **Asia Pacific Journal of Education**, Singapore, v. 42, n. 4, p. 772-785, 2022.

TAVARES, Priscilla; HONDA, Lucas. Absenteísmo docente em escolas públicas paulistas: dimensão e fatores associados. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 51, p. 601-635, 2021.

TOROPOVA, Anna; MYRBERG, Eva; JOHANSSON, Stefan. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. **Educational Review**, Leuven, v. 73, n. 1, p. 71-97, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.

VAZ, Daniela Verzola; BOTASSIO, Diego Camargo. Occupational feminization and pay: The case of Brazil. **Brazilian Review of Econometrics**, São Paulo, v. 42, n. 1, e0220221, 2023.



VIEIRA, Marcel de Toledo; CLARO, Rafael Moreira; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Desenho da amostra e participação no Estudo XPXP. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, e00167217, 2019.

WONG, Kapo; CHAN, Alan; NGAN, Sherman. The effect of long working hours and overtime on occupational health: A meta-analysis of evidence from 1998 to 2018. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 16, n. 12, p. 2102, 2019.

WOODHEAD, Erin; NORTHROP, Lynn; EDELSTEIN, Barry. Stress, social support, and burnout among long-term care nursing staff. **Journal of Applied Gerontology**, Conyers, v. 35, n. 1, p. 84, 2016.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1999.

Recebido em: 19.09.2024

Revisado em: 11.12.2024

Aprovado em: 10.01.2025

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Ada Ávila Assunção é professora titular na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública na linha de pesquisa Condições de Trabalho e Saúde. É pesquisadora do CNPq, pós-doutora em saúde pública, doutora em ergonomia e graduação em Medicina.

Emanuella Gomes Maia é professora adjunta do Departamento de Ciências da Saúde da da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, mestre e doutora em enfermagem e graduação em Enfermagem.

Metodologias ativas no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Atendimento Educacional Especializado

Active methodologies in teaching students with Autism Spectrum Disorder in Specialized Educational Services

¹ Keila Zaniboni Siqueira Batista  

² Maria de Lourdes Oliveira de Liz de Andrade  

RESUMO

O presente estudo aponta o atual estado da questão sobre o uso de metodologias ativas como estratégias inovadoras e de inclusão no ensino-aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista no Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, tem como principal objetivo identificar as estratégias pedagógicas baseadas em métodos ativos de ensino-aprendizagem utilizadas no AEE para alunos com TEA. Esta busca bibliográfica foi realizada com recorte temporal de 2011 a 2023, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), utilizando as palavras-chave “Atendimento educacional especial”, “Educação inclusiva”, “Metodologias ativas” e “Transtorno do espectro autista”. A literatura destaca o uso dos métodos ativos, como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e Design Thinking, entre outros, para o desenvolvimento significativo das habilidades e competências almejadas para a educação básica de crianças. Para que isso se concretize, imprescindível propor o estudo colaborativo entre os professores, viabilizando o uso das metodologias ativas pelos professores do AEE, como um fator primordial para fomentar a inclusão e aprendizagem, fortalecendo o ambiente educacional e garantindo a implementação adequada das metodologias ativas.

Palavras-chave: autismo. atendimento educacional especializado. estado da questão. métodos ativos de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The present study reports the current state of the issue regarding the use of active methodologies as innovative and inclusion strategies in the teaching-learning of students with Autism Spectrum Disorder in Specialized Educational Service. In this sense, its main objective is to identify pedagogical strategies based on active teaching-learning methods used in SES for students with ASD. This bibliographic search was carried out with a time frame from 2011 to 2023, in the Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) and in the Catalog of Theses and Dissertations (CAPES), using the keywords “Special educational Service”, “Inclusive education”, “Active methodologies” and “Autism Spectrum Disorder”. The literature highlights the use of active methods, such as gamification, project-based learning and Design Thinking, among others, for the significant development of skills and competencies desired for children’s basic education. To achieve this objective, it is essential to propose collaborative study between teachers, enabling the use of active methodologies by SES teachers, as a primary factor in promoting inclusion and learning, establishment the educational environment and ensuring the adequate implementation of active methodologies.

Keywords: autism spectrum disorder. special educational service. state of the issue. active teaching-learning methods.

1 Doutora em Patologia, docente do Departamento de Ciências Naturais (DCN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

2 Psicopedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de mudanças nas práticas profissionais docentes, impulsionada pela fragilidade no contexto de ensino e desenvolvimento de aprendizagem no atual cenário educacional, requer que a escola se torne um espaço inclusivo e efetivo de prática social e individual (Batista; Cardoso, 2020). Nesse sentido, o trabalho reflexivo deve prevalecer, para que dele decorram maiores possibilidades de desenvolvimento e inclusão de alunos da educação especial, em especial aqueles com transtorno do espectro autista (TEA) (Oliveira, 2020).

As práticas pedagógicas inclusivas demandam sistematização de profissionais qualificados, recursos adaptados e uma organização curricular que atenda às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial, tornando-se muitas vezes desafiador para a comunidade escolar e familiar (Silva et al., 2020). Assim, para um melhor desempenho dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e desenvolvimento das práticas pedagógicas, se faz necessário uma política de inclusão fortalecida, recursos didáticos e tecnológicos, investimento financeiro público, rede de apoio e parcerias, formação continuada e uso de tecnologias assistivas (Brasil, 2001).

De acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, na modalidade Educação Especial, são atribuições do professor especializado que atua nesta atividade:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; às tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – Ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; [...]. (Brasil, 2009, p. 03).

Dentro do Plano Nacional de Ensino (PNE), determinado pelo Ministério da Educação (MEC), algumas metodologias ativas podem ser usadas com frequência. No Artigo 3º, por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir alguns serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Consoante a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a importância do uso de metodologias ativas na promoção de uma educação mais significativa e engajadora (Brasil, 2017). Implicitamente são citados, nesse documento, os benefícios das metodologias ativas:

[...] Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 67).

Considerando que as metodologias ativas permitem que o aluno tenha um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, para avançar em um conhecimento profundo, desenvolvendo competências socioemocionais (Moran, 2013), tais estratégias podem ser aplicadas para viabilizar um impulso no desenvolvimento, principalmente para crianças com TEA, uma vez que podem ter dificuldade em se comunicar verbalmente ou se envolver socialmente em sala de aula (Khoury et al., 2014).

O auxílio no processo ensino-aprendizagem e algumas formas de inclusão começam a vir à tona quando utilizamos novas práticas, linguagens e tecnologias, as quais, hoje, agregam-se aos ambientes de ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar das inúmeras vantagens de tais ferramentas, a figura do sujeito mais experiente (mediador) é de suma importância (Tardif, 2002, p.14).

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como enfoque identificar as estratégias pedagógicas baseadas em métodos ativos de ensino-aprendizagem utilizadas com alunos com TEA no AEE. Entretanto, se faz necessário esclarecer, previamente, alguns aspectos sobre o próprio transtorno, as necessidades especiais para a educação desse grupo tão diverso e a legislação brasileira vigente.

2 DESMISTIFICANDO O AUTISMO

A compreensão e o estudo sobre o TEA vem evoluindo ao longo do tempo. A noção de autismo, como conceito médico e psicológico, começou a surgir no início do século XX; mais especificamente no ano de 1943, quando o médico psiquiatra austríaco-americano, Leo Kanner, publicou o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (Kanner, 1943). O trabalho de Kanner é considerado um marco na história do autismo.

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões atípicos de desenvolvimento na comunicação, socialização e comportamento, com categorias diagnósticas que podem ser leve, moderada e severa. Este transtorno afeta indivíduos em uma ampla variedade de maneiras e graus, resultando em um “espectro”. Portanto, de acordo com o Instituto Inclusão Brasil (2019), é possível observar uma série de indicadores que definem o transtorno, tais como:

[...] padrões restritos e/ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características podem manifestar-se em diversas maneiras como movimentos estereotipados, uso excessivo ou incomum de determinado(s) objeto(o), fixação por determinado(s) assunto(s), fala repetitiva, insistência em padrões de rotina e resistência a mudanças. O novo sistema diagnóstico reconhece que alguns padrões de fascinação ou apego a comportamentos repetitivos podem relacionar-se a hipo ou hiperatividade a estímulos sensoriais, manifestados através de interesse excessivo por sons, texturas, luzes, objetos que giram, etc. Outras reações extremas como restrição alimentar, medo de sons ou indiferença à dor ou temperaturas extremas também são comuns (Instituto Inclusão Brasil, 2019, p. 02).

No Brasil, a educação de pessoas com TEA é regida por diversas leis e normativas que garantem o direito à educação, inclusão e AEE. A “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, instituída pela Lei nº 12.764/2012, reconhece a importância da educação especializada e a necessidade de garantir os direitos das pessoas com TEA, incluindo a educação. O Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que regulamenta essa lei, estabelece diretrizes para a educação de pessoas com TEA e a criação de salas de recursos multifuncionais, além do AEE.

2.1 Atendimento Educacional Especializado

O AEE é uma abordagem fundamental para garantir a inclusão eficaz, o aprendizado e desenvolvimento de habilidades de alunos com TEA no ambiente escolar (Matos, 2013). É regulamentado por leis e políticas educacionais que variam de acordo com o país e a jurisdição. No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) são marcos regulatórios importantes que norteiam a implementação do AEE. No seu art. 206, inciso I, estabelece a «[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola», como um dos princípios para o ensino e, garante, no art. 208, «[...] a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino» (Brasil, 1988).

Na Política Nacional, o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. Dirige o direito do Ensino adaptado para indivíduos com TEA como fundamental para atender as necessidades individuais de cada estudante e proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Há princípios-chaves para o ensino adaptado a pessoas com TEA que englobam inclusão social, ensino individualizado, comunicação alternativa e individual, estrutura e rotina, ensino visual e formação de professores; além disso, a abordagem de ensino deve refletir a individualidade de cada um.

Os desafios docentes na educação inclusiva são diversos, pois incluir e integrar alunos com TEA na sala do AEE e em todo o contexto escolar requer mudanças de pensamentos que envolvem a prática, que há anos ainda existiam sobre o papel do estudante com deficiência.

Segundo Rocha (2017):

Cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção significativa pautada nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. (Rocha, 2017, p. 2).

Para a elaboração e o sucesso de práticas inclusivas no âmbito escolar, faz-se necessário a colaboração da família, uma peça-chave no estímulo da criança TEA. O professor é o principal agente nesse processo de inclusão, tendo em vista que “o professor é a autoridade competente, que direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (Gazim et al., 2005, p. 6).

Ao incluir o aluno com TEA, é essencial que o professor proporcione oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e outras habilidades, levando em consideração possíveis atrasos no desenvolvimento. Além disso, é fundamental promover a autoconfiança e estabelecer uma relação de confiança entre aluno e professor, por meio de atividades que estimulem um progresso eficaz nos aspectos sociais, cognitivos, emocionais e linguísticos.

Para Vitto Júnior e Lima (2011):

Incluir significa oportunizar e habilitar essas crianças a realizarem todas as suas potencialidades, minimizando as inferioridades resultantes de suas dificuldades. A escola precisa trabalhar a aceitação da criança, incentivar sua independência através de elogios dando liberdade para que estas conquistem seu espaço e o respeito das outras pessoas (Vitto Júnior; Lima, 2011, p. 85).

Durante o AEE são trabalhadas as habilidades cognitivas da criança para que, ao chegar na sala de aula comum, possa desenvolver as competências de aprendizagem esperadas para sua idade. Essas atividades são diferentes das realizadas na sala de aula comum e não substituem a escolarização, ou seja, o atendimento tem a função de complementar e/ou suplementar o desenvolvimento dos alunos, de forma que a criança se torne autônoma e independente dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

2.2 Metodologias Ativas

Nesse sentido, as chamadas Metodologias Ativas (MA) fazem a conexão ideal para o ensino adaptado para crianças com TEA. As MA são um conjunto de estratégias pedagógicas que buscam colocar o aluno no centro do processo educativo, tornando-o ator principal de sua própria aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p. 55).

Por mais que seja fundamental a participação do professor nas metodologias ativas, é preciso lembrar que o protagonista dentro desse processo educacional é o próprio aluno. De acordo com Berbel (2011), essas novas metodologias precisam incentivar a autonomia do aluno, assim a função do professor também é alterada; isto é, ele “deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se” (Berbel, 2011, p. 28).

As metodologias ativas podem ser essenciais para o desenvolvimento de indivíduos no espectro autista, pois oferecem uma abordagem de ensino mais envolvente e moldada às necessidades únicas de cada aluno. Além disso, possibilitam a exploração de novas possibilidades e caminhos que o conduzem a uma nova perspectiva (Rasmussen; Silva; Neix, 2021).

Podem ser observados alguns exemplos de metodologias ativas capazes de serem adaptadas e aplicadas na educação inclusiva. Na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou do inglês Problem-Based Learning - PBL), os alunos são apresentados a problemas do mundo real que exigem pesquisa, análise e resolução. Isso estimula o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento (BorochoVICIUS; Tassoni, 2021).

Oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam, alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (Berbel, 2011, p. 28).

A gamificação adentra como uma das principais metodologias ativas na inclusão para alunos com TEA e tem o objetivo de utilizar os elementos dos jogos para promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, estimulando o engajamento e motivando-os com práticas diferenciadas (Giglio; Botelho; Oliveira, 2017).

A utilização de gamificação nas escolas pode ser muito benéfica para os alunos com deficiência, porque ela pode gerar aos alunos, um desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades específicas, em um ambiente diferenciado, devido ao fato do seu uso ser capaz de trabalhar as dificuldades e potencialidades de cada aluno de forma segmentada. As práticas pedagógicas gamificadas são alternativas viáveis para promover aulas atraentes, motivadoras e produtivas. (Giglio; Botelho; Oliveira, 2017, p. 02).

Os jogos costumam ser altamente envolventes e motivadores. Isso pode ajudar a manter a atenção dos alunos com TEA, que podem ter dificuldades com a concentração em tarefas tradicionais de aprendizagem (Dourado; Aquino; Cruz, 2023). No entanto, é importante adaptar a gamificação para atender às necessidades específicas de cada um. Assim, em uma revisão bibliográfica sobre o uso da gamificação para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, os principais achados foram engajamento, motivação e aprendizagem significativa; a ludicidade também foi pontuada como influenciadora em potencial (Coelho *et al.*, 2022).

Outra estratégia ativa bastante engajadora é o *Design Thinking* (DT), cuja abordagem flexível começou a ganhar destaque na educação nas últimas décadas e coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, considerando suas necessidades, interesses e experiências (Brown, 2019). Uma vez que tem como objetivo criar soluções que atendam às necessidades reais dos estudantes, por meio da empatia, colaboração e experimentação, se mostra importante para alunos com TEA, pois suas necessidades individuais podem variar amplamente (Fausto *et al.*, 2021). Fausto *et al.* (2023) relatam que os protótipos obtidos da aplicação do DT atendem aos requisitos funcionais e não funcionais, sendo eficazes, por exemplo, para o desenvolvimento das habilidades motoras desse grupo neuro diverso.

3 PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

O presente estado da questão é uma revisão de literatura abrangente sobre o TEA e práticas pedagógicas inclusivas. Segundo a definição de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004),

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Para isso, as buscas bibliográficas foram realizadas nas plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que reúne “em um só portal de busca as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior” (IBICT, 2016), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), utilizando os descritores “Atendimento educacional especial” e/ou “Educação inclusiva” e/ou “Metodologias ativas” e/ou “Trans-torno do espectro autista”, usados em conjunto de, pelo menos, dois conceitos chave. O recorte temporal foi de 2011 a 2023, incluindo anos anteriores a 2013, ano em que o TEA foi oficialmente decretado como deficiência no Brasil. A busca se deu utilizando como critérios de inclusão: trabalhos realizados no Brasil; trabalhos de relatos de pesquisa ou experiência prática na aplicação e/ou análise do uso de metodologias ativas no AEE para alunos com TEA; e trabalhos que descrevessem as adaptações necessárias para educação inclusiva. Para os critérios de exclusão, foram desconsiderados trabalhos de revisão bibliográfica e aqueles que não atendessem ao objetivo da presente pesquisa.

Como resultado dessa busca, o número de trabalhos identificados na BDTD foi de 18 referências bibliográficas, das quais quatro foram consideradas para a presente pesquisa; enquanto na CAPES obteve-se um total de 16 bibliografias, sendo apenas cinco consideradas para compor o nosso corpus de estudo. Desse total, duas publicações se repetiram entre as bases de dados e foram excluídas da análise. Os trabalhos analisados representam aproximadamente 20,6% da bibliografia recuperada inicialmente. A prioridade foi dada a trabalhos científicos publicados em periódicos especializados, indicando que o critério de qualidade acadêmica foi um fator importante na seleção. Adicionalmente, foram consultados os documentos nacionais oficiais (Brasil, 2001; 2009) para contextualizar e fundamentar a pesquisa. O texto também faz referência a normativas e diretrizes educacionais brasileiras, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Plano Nacional de Ensino (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 12.764/2012, e o Decreto nº 7.611/2011. A análise desses documentos tem a finalidade de esclarecer o contexto legal e as diretrizes que orientam o AEE.

Com base nos achados da literatura e para sistematização das informações, foram discutidas as metodologias ativas aplicadas no contexto do AEE para alunos com TEA, a partir da metodologia de análise de revisão narrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Considerando que “esse tipo de método permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados” (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 85), cada metodologia foi avaliada em termos de sua aplicação prática e benefícios direcionados para alunos com TEA, contemplando as adaptações para sua utilização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 sumariza as metodologias ativas aplicadas na sala do AEE para alunos com TEA descritas na literatura, proporcionando uma experiência de aprendizagem inclusiva e adaptada às necessidades individuais de cada aluno. Essa adição enfatiza a relevância prática das metodologias ativas e demonstra como elas foram implementadas de forma concreta para beneficiar os alunos com TEA. O quadro inclui descrições das meto-

dologias, adaptações para o AEE, e fontes de referência, facilitando a visualização e comparação das práticas pedagógicas e adaptações realizadas no AEE.

Quadro 1 - Metodologias ativas descritas e aplicadas na sala do AEE para alunos com TEA.

Método ativo	Descrição	Adaptação para AEE e recursos	Fonte
Uso de jogos/ Gamificação	Envolve a aplicação do princípio de jogos e/ou de elementos e mecânicas de jogos. Desenvolve uma aprendizagem ativa e colaborativa.	Aplicativos educativos como Duolingo, <i>Touch and Learn Emotions</i> (toque e aprenda - emoções), Sago Mini – <i>Friends</i> , plataformas de jogos digitais, criação de materiais personalizados, como quebra cabeça e histórias em quadrinhos.	Dourado; Aquino; Cruz, 2023.
Aprendizagem baseada em projetos	Coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Os alunos demonstram afinidade e apresentam habilidade para se recuperar e se estruturar, utilizando suas vivências como referência.	Materiais visuais, pictogramas, sistema de CAA baseados em símbolos, <i>software</i> com quadros de rotinas, materiais táteis (areia, grãos, gelecas, massinha de modelar), <i>role-playing</i> (interpretação de papéis).	Bender, 2015.
Ensino por Meio de Estratégias de Autorregulação	Ensino de estratégias para regulação de suas próprias emoções, comportamentos, desenvolvendo autonomia e autodirecionamento no processo.	Uso do objeto do hiper foco de cada aluno, individual, cantinho do relaxamento, técnicas de respiração, recursos visuais, negociação e acordo, filme de avaliação e reflexão (infantil: “Procurando Nemo”, adolescentes: “O Curioso Caso de Benjamin Button”).	Piscalho; Simão, 2014; Gomes, 2021.
<i>Design Thinking</i>	Facilita o desenvolvimento de abordagens criativas e colaborativas, promovendo a inovação para as demandas individuais e coletivas.	Mapas de empatia, testes de usabilidade, prototipagem rápida, pictogramas, entrevistas e <i>workshops</i> colaborativos. Outros aplicativos, como Rotina Divertida, Fofuu Fono e Matraquinha, são citados.	Fausto <i>et al.</i> , 2023
Ensino por Meio de Histórias Sociais	Utilização de histórias ou narrativas estruturadas para ensinar habilidades comportamentais e sociais, auxiliando o aluno a compreender como agir e reagir em diferentes contextos sociais.	Leitura de livros adequados para o público-alvo, “O Elefante que Queria Voar” de Michael Engler. Para adolescentes com TEA, um livro apropriado é “Extraordinário” de R.J. Palacio e “O Livro da Imaginação” de Pedro Bandeira.	Silva; Arantes; Elias, 2020.
Autoscopia	Promove a autorreflexão, a responsabilidade pelo próprio aprendizado e o desenvolvimento de habilidades meta-cognitivas, para uma aprendizagem mais autônoma, com reflexão individual do aluno.	Estabelecer um ambiente de reflexão. Definir os objetivos de aprendizagem individuais e pessoais. Promover a autorreflexão. Desenvolver estratégias de autogestão. Fomento da metacognição. Registro de progresso e reflexão. <i>Feedback</i> construtivo para a avaliação formativa do estudante.	Schmidt <i>et al.</i> , 2019.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A implementação de metodologias ativas no contexto do AEE para alunos com TEA envolve a aplicação de estratégias pedagógicas que promovem uma participação ativa dos alunos, adaptadas às suas necessidades individuais e visando à inclusão no ambiente educacional. Essas metodologias incluem diversas abordagens, tais como a Gamificação, que utiliza elementos de jogos para engajar os alunos de forma colaborativa (Murr; Ferrari, 2020); a Aprendizagem Baseada em Projetos, que estimula a compreensão de conceitos básicos e relações de uma teoria, aplicando-os na elaboração de projetos (Lehtovuori *et al.*, 2013); o ensino por meio de Estratégias de Autorregulação, que auxilia os alunos na gestão de suas emoções, motivações e comportamentos, promovendo a autonomia (Boruchovitch; Santos, 2015; Versuti *et al.*, 2021); o DT, que estimula a criatividade e a colaboração na resolução de desafios, determinando parcerias no processo de ensino aprendizagem (Jesus, 2019); as Histórias Sociais, utilizada para ensinar habilidades sociais e comportamentais adequadas em diferentes contextos sociais

(Silva; Arantes; Elias, 2020); e a Autoscopia, que promove a autoavaliação e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas para superação de desafios (Schmidt; Oliveira, 2020).

O trabalho de Dourado, Aquino e Cruz (2023) sobre gamificação enfatiza que alunos com autismo precisam de apoio de profissionais e recursos pedagógicos que garantam o acesso ao ensino, sendo nesse sentido, necessário que o professor conheça o tema para aplicar estratégias e recursos adequados, garantindo um ensino de qualidade para todos. A pesquisa destacou a importância do uso dos jogos ou elementos de jogos para crianças com TEA e deficiência intelectual, promovendo aprendizado, socialização e melhor desempenho escolar. Os autores apontam ainda a necessidade de educadores qualificados que busquem estratégias inclusivas, auxiliando na socialização e desenvolvimento de habilidades, como ferramentas essenciais para o aprendizado e a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

No contexto da aplicação da metodologia da gamificação, Pereira e Barwaldt (2022) descrevem um aspecto importante para esse público, que pode ser um desafio a ser superado:

Outro ponto importante a se refletir sobre a gamificação para crianças com TEA, é sobre o layout da atividade, e nisso incluem a utilização de cores, sons, imagens, estilo de fonte, tamanho dos elementos e plano de fundo [...] para a atenção às sensibilidades deste público-alvo a cores, sons e figuras. [...] a abordagem pedagógica com este alunado deve ser multissensorial, a fim de estimular o educando com suporte visual nas atividades, utilizando-se de poucos elementos na tela para minimizar as distrações, inserção de áudios autoexplicativos e comandos curtos e claros sobre as tarefas a serem por eles realizadas (Pereira; Barwaldt, 2022, p. 86-87).

Por outro lado, na abordagem sobre a Aprendizagem baseada em Projetos, Bender (2015) enfatiza que esse método ativo permite que os estudantes tratem de problemáticas do mundo real expressivas para eles, propondo a busca de soluções de forma cooperativa. Nesse contexto, o autor reflete sobre as dificuldades da escola (e seus educadores) de ensinar em um contexto de baixa atenção e motivação, habilidade restrita ou ausente de resolução de problemas, unidades de ensino com limitação orçamental e contínuas mudanças nas tecnologias de ensino. Observa-se que, considerando que essa metodologia tem grande incentivo à utilização de tecnologias digitais, o aproveitamento ao caráter de hiperfoco dos alunos com TEA é essencial, possibilitando a valorização do conhecimento prévio individual, o sentimento de pertencimento ao processo e a interação com os demais membros do grupo.

Um dos pontos nevrálgicos no trabalho com crianças com TEA é o manejo comportamental. Khoury e colaboradores (2014) descrevem que,

De acordo com o DSM-IV-TR, o Transtorno Autista (TA) se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada. As pessoas com o TA apresentam dificuldades no estabelecimento de relações sociais, preferindo atividades mais solitárias. Também apresentam dificuldades sociais para compartilhar interesses, iniciar ou manter interações sociais; possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos (Khoury *et al.*, 2014, p. 9).

Nesse ínterim, as estratégias de autorregulação oferecem propostas promissoras para essa intervenção, trazendo benefícios emocionais, como a redução de ansiedade, tensão e mal humor, melhorando o bem-estar dessas crianças. Piscallo e Simão (2014, p. 171) descrevem que “trata-se de um processo cíclico na medida em que os alunos enfrentam tarefas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autônoma e centrada na tarefa”. Em seu trabalho, os autores se propõem a analisar o instrumento Checklist of Independent Learning Development (CHILD) (Whitebread *et al.*, 2009), relacionado a autorregulação da criança, para validação e adaptação do método quando aplicado a alunos com autismo. Como conclusão, observaram que, do ponto de vista dos professores participan-

tes, o método proporcionou momentos de “aprender a aprender” às crianças, estimulando sua iniciativa e a participação ativa no próprio desenvolvimento, a fim de identificar as estratégias autorregulatórias eficazes pessoais.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gomes (2021), investigando a autorregulação infantil, descreve como resultado:

[...] a importância de observar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças e, assim, encontrar estratégias mais adequadas para promovê-las intencionalmente. O uso da CHILD permitiu perceber que a dimensão motivacional é a menos desenvolvida nestes contextos de educação de infância. E, através do diário de grupo, foi possível desenvolver a aprendizagem autorregulada das crianças, já que o mesmo permitiu dar voz às crianças e, em simultâneo, instigou a sua iniciativa para aprender a aprender (Gomes, 2021).

No que diz respeito à estratégia pedagógica ativa do DT, que tem como objetivo desenvolver a empatia, criatividade e trabalho colaborativo, a aplicação do método em crianças com TEA facilitou o desenvolvimento de habilidades motoras grossas (ações como andar e pular) que, a longo prazo, podem impactar na fala e de compreensão da linguagem (Fausto et al., 2023). Com intuito de melhorar indicadores de aprendizagem e comunicação de alunos do AEE, Cruz Júnior e colaboradores (2018) também descreveram uma experiência de sucesso, na aplicação do DT. Considerando a primeira etapa da estratégia sobre a imersão, ou seja, entender o contexto educacional da escola, foi necessário acessar os profissionais do AEE, bem como alunos e familiares, por meio de entrevistas, a fim de delinear os demais passos do método na intervenção a ser realizada. Nesse sentido, os autores relataram que

O processo do Design Thinking aplicado tornou possível a imersão na problemática deste cenário, na qual a realização das quatro fases (Imersão, Ideação, Prototipação e Desenvolvimento) possibilitou a criação de uma aplicação que se adequasse às necessidades do público-alvo abrangido (alunos, educadores, pais e escola) (Cruz Júnior et al., 2018, p. 1181).

Outra abordagem ativa descrita na literatura é o uso de histórias sociais. Silva, Arantes e Elias (2020) relatam um caso em que avaliaram os efeitos das histórias sociais nos padrões de comportamentos, adequados ou inadequados, de crianças com TEA em sala de aula. Os resultados foram muito promissores, e demonstraram melhora nos comportamentos adequados e redução significativa nos inadequados, com otimização no comportamento de realizar tarefas; além disso, as práticas apresentaram-se adequadas quanto ao tempo curto de aplicação e baixo custo na confecção dos materiais da intervenção.

Tão inovadora quanto as demais metodologias ativas, o levantamento bibliográfico trouxe o uso da autoscopia como ferramenta de ensino-aprendizagem. Autoscopia refere-se a uma “ação em que o sujeito se volta para si mesmo para analisar-se, com o auxílio de uma tecnologia de imagem como o vídeo” (Galvão; Cunha, 2013, p. 208). Desse modo, no texto analisado, Schmidt e demais autores (2019) fornecem evidências da eficiência do procedimento como práticas educativas para alunos com TEA e na interação de professores e pais com as crianças autistas. Nesse trabalho, observou-se uma tendência crescente bem definida nos comportamentos de incentivo à comunicação do aluno durante a intervenção. Além disso, o comportamento de atenção compartilhada da criança obteve uma alteração significativa de 66%, confirmando os efeitos positivos da autoscopia no aprendizado das crianças autistas.

A partir desse estado da questão que compreende uma análise abrangente e relevante sobre o uso de metodologias ativas no ensino de alunos com TEA, evidencia-se o potencial transformador e factível dessas abordagens pedagógicas para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está focada nas práticas pedagógicas a partir de métodos ativos de ensino-aprendizagem para alunos com TEA. As análises realizadas revelaram a importância de adotar abordagens inclusivas e inovadoras no contexto educacional. Ao explorar as metodologias ativas descritas foi possível identificar estratégias eficazes para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Destaca-se, como um fator essencial para fortalecer a inclusão e garantir a implementação bem-sucedida das metodologias ativas no contexto dos acolhimentos na sala do AEE, a adaptação dos recursos e estratégias para atender às necessidades individuais de cada aluno. Por meio dessas metodologias ativas, os alunos com TEA podem se tornar mais engajados, autônomos e capazes de desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de formação adequada dos profissionais do AEE para atuar frente as diferentes nuances do espectro autista.

Diante disso, conclui-se que a implementação de práticas pedagógicas baseadas em métodos ativos de ensino-aprendizagem pode contribuir significativamente para a promoção da inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA, preparando-os para uma participação ativa e bem-sucedida na sociedade.

6 AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – PPGECIM/FURB. Aos professores vinculados ao PPGECIM, cuja expertise e dedicação enriqueceram significativamente a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>.
- BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, 2020. DOI: 10-18264/REP.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. **EDUR - Educação em Revista**, v. 37, e20706, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820706>.
- BORUCHOVITCH, Evelyn; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. **Paidéia**, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015. doi: 10.1590/1982-43272560201504.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC. Secretaria da Educação Especial, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. Brasília: MEC/Seesp, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. Janeiro de 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

BROWN, Tim. **Change by design**: how design thinking transforms organizations and inspires innovation. Harper Business, 2019.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n1/v26n1a06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

COELHO, Caroline Pugliero *et al.* Gamificação e educação especial inclusiva: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Pedagógica**, v. 24, n. 1, p. 1-23, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6971>.

CRUZ JÚNIOR, Geraldo Gomes da *et al.* *Design Thinking & Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramentas para o ensino e auxílio de professores do Atendimento Educacional Especializado*. In: VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018) e XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2018), 2018, p. 1173-1182. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/8077>. Acesso em: 15 set. 2024.

DOURADO, Solange Oliveira; AQUINO, Júlia Marta de; CRUZ, Emerson Júlio Sampaio da. O uso de jogos na prática pedagógica de crianças com transtorno do espectro autismo e deficiência intelectual. **RevistaFT: Ciências Humanas**, v. 27, n. 127, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10065388.

FAUSTO, Ilma Rodrigues de Souza *et al.* The inclusive virtual learning environment in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia. In: Annual International Conference of Education, Research and Innovation, 14, 2021, Sevilla. **Annals [...]**. Sevilla: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

[publication/356431198_the_inclusive_virtual_learning_environment_in_the_federal_institute_of_education_science_and_technology_of_rondonia](#). Acesso em: 5 fev. 2024.

FAUSTO, Ilma Rodrigues de Souza *et al.* Avaliação de desempenho do aplicativo *Brinka* para crianças com neurodiversidade: uma proposta de desenvolvimento com *Design Thinking* e *Lean Startup*. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 47, p. 333-350, abr./jun. 2023. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i47.4233>.

GALVÃO, Zenaide; CUNHA, António Camilo. A autoscopia como estratégia: a percepção e reflexão de uma professora de Educação Física sobre sua ação pedagógica. In: Atas [...] IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Braga/Portugal. p. 207-218. 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24853>. Acesso em: 15 set. 2024.

GAZIM, Edna Cristina Bueno Bigli *et al.* Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**, v. 4, n. 1, 2005. DOI: <https://doi.org/10.55823/rce.v4i4.29>.

GOMES, Marta Filipa Neto. A promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir do diário de grupo. 2021. Relatório de estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar), Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém, 2021. 84f. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3606/1/Relatorio%20de%20Estagio_Marta%20Gomes.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Diagnóstico do autismo no CID 11, CID 10 e DSM V**. 2019. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-do-autismo-no-cid11-cid-10-e-dsm-v/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

JESUS, Rodrigo Francisco de. *Design Thinking: estratégia inovadora para o ensino na área da saúde*. 2019. São Paulo, Tese (Doutorado em Gerenciamento em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 246 f. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16122019-201148/publico/Jesus_RF.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>. Acesso em 01 fev. 2024.

KHOURY, Laís Pereira *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

LEHTOVUORI, Anu *et al.* Interactive engagement methods in teaching electrical engineering basic courses. In: **IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)**, Berlin, Germany, 2013, pp. 75-84, doi: 10.1109/EduCon.2013.6530089.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: Edua, 2013.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e Aplicando a Gamificação** - o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis, UFSC: UAB, 2020.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PEREIRA, Lidiane Maciel; BARWALDT, Regina. Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar habilidades matemáticas para estudantes com Autismo: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE**, v. 20, n. 1, p. 81-90, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/126512/86716>. Acesso em: 18 set. 2024.

PISCALHO, Isabel; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 3, p. 170-190, set./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/download/16112/14358/62999>. Acesso em: 15 set. 2024.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 30, n. 31, p. 101-112, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08>

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SCHMIDT, Carlo; OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de. Autoscopia como recurso na formação de pais para intervenção com seus filhos com autismo. In: NUNES, L. R. D. P., ed. Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 225-256. ISBN: 978-65-87949-10-9. <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0009>. Acesso em: 15 set. 2024.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Autoscopia as a methodological resource in the interventions with autism: Empirical aspects. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 3, p. 418-436, 2019. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p418-436.

SILVA, Joriele Nayara Dantas *et al.* Desafios pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): relatos de mães e professoras sobre o ensino remoto. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2020. **Anais...**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34393/23076>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Mirella Cassia da; ARANTES, Ana; ELIAS, Nassim Chamel. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. **Psicologia em estudo**, v. 25, e43094, 2020. DOI: 10.4025/psicoestud.v25i0.43094.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERSUTI, Fabiana Maris *et al.* Metodologias ativas e a autorregulação da aprendizagem: reflexões em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, v. 27, e39024, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39024>. Acesso em: 15 set. 2024.

VITTO JÚNIOR, Jairto; LIMA, Ana Lúcia dos Santos de. A Inclusão da Criança com Síndrome de Down no Ensino Regular. **Revista Iniciação Científica**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/1595/1508>. Acesso em: 06 fev. 2024.

WHITEBREAD, David *et al.* The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. **Metacognition Learning**, v. 4, n. 1, p. 63-85, 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-008-9033-1>. Acesso em: 15 set. 2024.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS RECURSOS DIDÁTICOS: UMA INTERPRETAÇÃO DA INTENCIONALIDADE NO ENSINO DE SUSTENTABILIDADE

Kathellen Rayane Zangrande de Oliveira¹

Gabriela Pereira da Silva²

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade³

Elis Maria Teixeira Palma Priotto⁴

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro⁵

Resumo: Este estudo apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre os recursos didáticos utilizados no ensino de sustentabilidade para o Ensino Fundamental no contexto brasileiro, articulados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no período de 2015 a 2025. A pesquisa seguiu seis etapas da revisão integrativa, analisando artigos primários indexados na base de dados da CAPES, totalizando 19 pesquisas. Os trabalhos foram organizados em quatro eixos: hortas escolares e agricultura sustentável, reutilização e reciclagem de materiais, uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e outras abordagens didáticas. Os

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: kathellen_rayane@hotmail.com.
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901604563653513>

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: gabrielasiva55@gmail.com.
Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0525612115212618>.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: elispriotto@gmail.com.
Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7380387808307862>.

⁴ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: susivivien@hotmail.com.
Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7645006700133174>.

⁵ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: rhuanribeiro@ufgd.edu.br.
Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7697491419273335>.

resultados revelam concentração nas ODS 4, 12 e 2. Verifica-se que a recorrência dessas ODS evidencia uma abordagem parcial da sustentabilidade, com predomínio de ações pontuais e pouco articuladas a dimensões sociais, políticas e estruturais. A ausência de intencionalidade pedagógica explícita em relação às demais ODS limita a formação crítica e integral dos estudantes, indicando a necessidade de práticas educativas mais sistêmicas e interdisciplinares.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Sustentabilidade; Recursos didáticos; Educação Ambiental; ODS.

Abstract: This study presents an integrative literature review on the teaching resources used in sustainability education for Elementary School within the Brazilian context, articulated with the Sustainable Development Goals (SDGs), covering the period from 2015 to 2025. The research followed six stages of the integrative review method, analyzing primary articles indexed in the CAPES database, totaling 19 studies. The works were organized into four thematic axes: school gardens and sustainable agriculture; reuse and recycling of materials; use of digital information and communication technologies (DICT); and other didactic approaches. The results reveal a concentration on SDGs 4, 12, and 2. The recurrence of these SDGs highlights a partial approach to sustainability, with a predominance of isolated actions that are weakly articulated with social, political, and structural dimensions. The absence of explicit pedagogical intentionality regarding the other SDGs limits students' critical and comprehensive development, indicating the need for more systemic and interdisciplinary educational practices.

Keywords: Elementary Education; Sustainability; Teaching Resources; Environmental Education; SDGs.

Introdução

O aumento nos problemas ambientais na atualidade tem evidenciado a necessidade de criação de políticas públicas que atuem em prol da sustentabilidade. Nesse contexto, “o processo de exploração e apropriação da natureza está se dando de maneira desordenada, sem nenhum controle” (Pereira; Curi, 2012, p. 43). Diante desse cenário preocupante, o fato de o planeta enfrentar questões que possam comprometer o desenvolvimento das futuras gerações tem gerado crescentes preocupações governamentais.

Em resposta a essas questões globais, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que almejam erradicar a pobreza e promover a equidade (ONU, 2025). Os ODS foram adotados em 2015, como parte da Agenda 2030, e consistem em 17 metas globais que visam orientar o desenvolvimento sustentável de forma integrada nas dimensões econômica, social e ambiental (Frazão; Valadão; Calegario, 2022).

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

Entre esses objetivos, destaca-se o papel da educação. Nesse sentido, no que se refere aos ODS, fica evidente a importância atribuída à educação, uma vez que a ODS 4 trata integralmente da educação de qualidade. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a educação ocupa lugar central, sendo reconhecida como um meio essencial para promover mudanças de comportamento e fomentar a cidadania ambiental (ONU, 2025).

Assim, é notável que a escola, por constituir a base de todo o conhecimento, é responsável pela manutenção e fortalecimento de valores sociocultural e ambientais. Dessa forma, quando se fala em educar para a sustentabilidade, torna-se evidente que é no ensino básico que se inicia a assimilação dos conhecimentos interpessoais e humanitários, atitudes e práticas voltadas para o meio ambiente

Em um recorte mais específico, esse processo ocorre principalmente no Ensino Fundamental. Para Carvalho (1997, p. 153), "(...) é no Ensino Fundamental que os alunos tomam contato, pela primeira vez, com certos conceitos científicos em uma situação de ensino (...)". Nesse contexto, os recursos didáticos assumem o papel de mediadores, auxiliando o docente na transformação de conceitos abstratos em práticas mais acessíveis aos alunos.

Com o objetivo de atender à diversidade dos estudantes, diversos recursos didáticos podem ser empregados. "Nos processos de ensino e de aprendizagem, comumente utilizam-se diversos instrumentos mediadores, como textos, folhetos, giz, lápis e caneta, rádio, TV e vídeo, tendo por meta a participação, a criatividade, a expressividade e a relacionalidade" (Rêgo; Lima, 2010, p. 28). No entanto, tais recursos nem sempre estão alinhados aos ODS, o que evidencia a necessidade de refletir sobre sua aplicabilidade e intencionalidade pedagógica.

Desse modo, apesar do aumento das pesquisas em torno da Educação Ambiental, ainda são escassos os estudos que analisam especificamente os recursos didáticos voltados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Portanto, investigar essa temática mostra-se fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo identificar os principais recursos didáticos utilizados no ensino de sustentabilidade no Ensino Fundamental no Brasil, ao longo dos últimos dez anos, analisando de que forma essas práticas se articulam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável desde sua criação, em 2015.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão integrativa da literatura, que visa sistematizar e sintetizar estudos relacionados ao ensino de sustentabilidade no Ensino Fundamental, realizada por meio da busca de artigos em uma biblioteca virtual. O procedimento adotado para essa revisão seguiu as seis etapas delineadas por Mendes, Silveira; Galvão (2012): i) identificação do tema e da questão de pesquisa; ii) estabelecimento dos

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

critérios de elegibilidade da amostra (inclusão e exclusão); iii) definição das informações a serem coletadas (caracterização dos estudos); iv) avaliação dos estudos; v) elaboração e interpretação dos resultados; e vi) apresentação da revisão e síntese do conhecimento.

A pergunta que norteia este estudo é: quais são os recursos didáticos identificados nas produções acadêmicas sobre o ensino de sustentabilidade no Ensino Fundamental, nos últimos dez anos, no Brasil?

Os recursos didáticos são aqui compreendidos como instrumentos que compõem o ambiente educacional e que podem facilitar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem (Santos; Belmino, 2013).

Para isso, realizou-se um levantamento de dados utilizando a biblioteca virtual CAPES Periódicos (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo selecionados apenas trabalhos primários⁶.

O período de busca compreendeu uma janela temporal de dez anos, de 2015 a 2025, tendo como justificativa o início da agenda global adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), lançados em 2015 com a finalidade de promover o desenvolvimento sustentável.

Os critérios de inclusão abrangeram artigos publicados em periódicos que abordassem o “Ensino Fundamental” e a “sustentabilidade” ou a “educação ambiental”, aceitando-se produções nacionais redigidas em língua portuguesa e revisadas por pares. As buscas bibliográficas foram realizadas em junho de 2025. Inicialmente, procedeu-se à leitura dos resumos e, quando estes abrangiam a temática proposta, os artigos eram incluídos.

Como critérios de exclusão, consideraram-se textos puramente técnicos sobre sustentabilidade, sem foco no ensino; trabalhos duplicados; resumos simples de eventos; artigos que não abordassem o Ensino Fundamental; artigos secundários; teses; dissertações; e artigos pagos.

Ao todo, foram identificados 401 artigos, dos quais 310 foram excluídos por não abrangerem a temática proposta, resultando na seleção inicial de 91 artigos. Após a triagem preliminar, verificou-se que 66 estudos não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos, constituindo um corpus inicial de 22 artigos analisados a partir dos títulos, sem ocorrência de duplicidades. Posteriormente, durante a análise mais criteriosa dos resumos, três artigos não se adequaram aos critérios de elegibilidade. Após a leitura dos textos na íntegra, procedeu-se à elaboração e interpretação dos resultados, totalizando uma amostra final de 19 artigos. O fluxograma de seleção está exemplificado na Figura 1, que segue a metodologia PRISMA (2020).

⁶ São trabalhos produzidos com a coleta de dados realizada diretamente junto à fonte e revisados por pares (Equipe QualiBest, 2019).

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

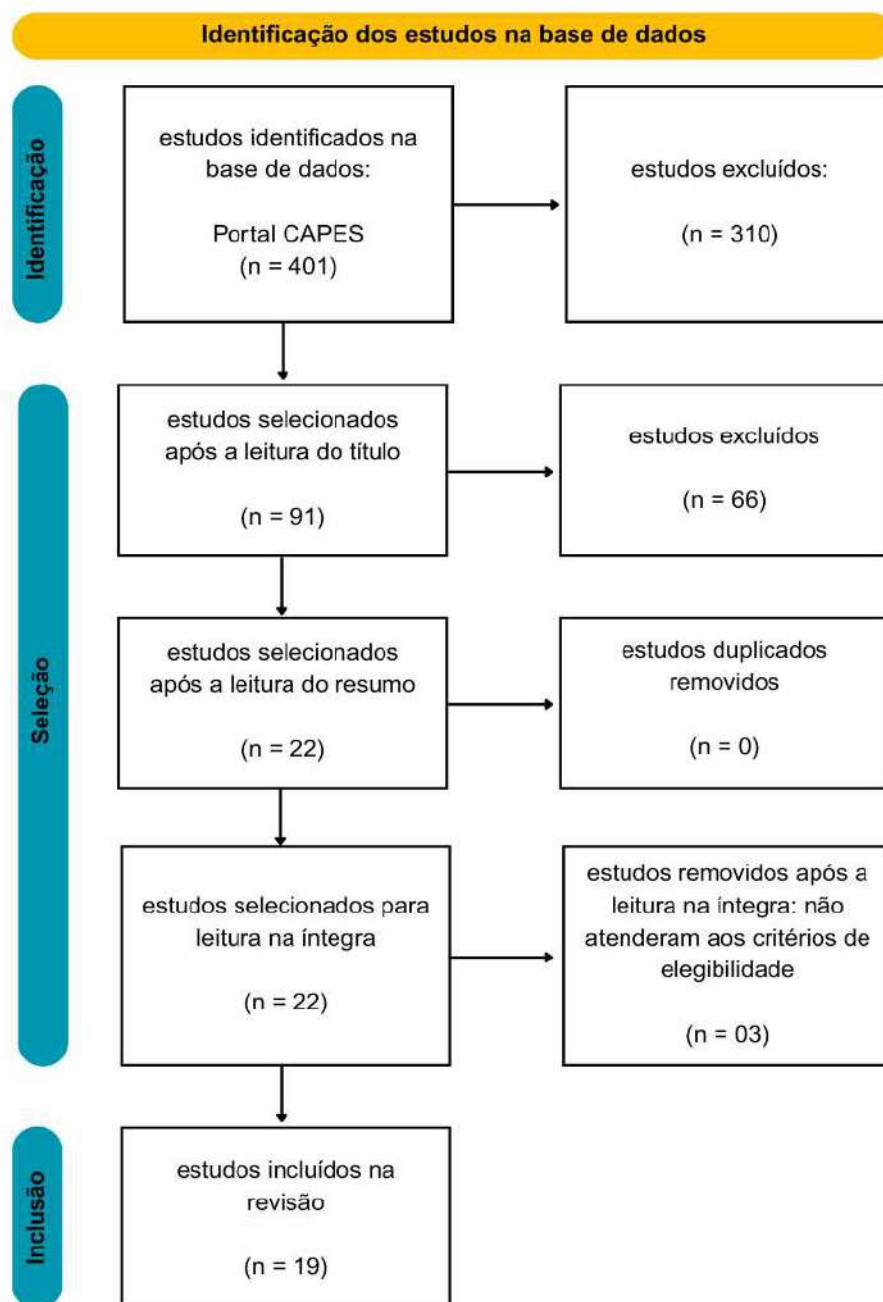


Figura 1: Fluxograma do processo de seleção dos estudos.

Fonte: Autoria própria, com base em PRISMA 2020 (Page et al., 2020).

Os 19 artigos selecionados e categorizados constituíram um quadro (Quadro 1), com os seguintes descritivos e apresentados de forma detalhada como: ano, tipo de publicação e recurso didático, para posterior análise e reflexão.

Resultados e Discussão

Sob a perspectiva dos 401 (quatrocentos e um) artigos identificados pela plataforma Capes, 19 (dezenove) atenderam os critérios de elegibilidade e estão dispostos no Quadro 1, composto de ano de publicação, autor, título, o recurso empregado e o qualis da revista em que o artigo foi publicado.

Ano	Autor	Título do Trabalho	Recurso didático	Qualis
2015	Bianchini <i>et al.</i>	Sustentabilidade educação ambiental na escola estadual de Ensino Fundamental Waldemar Sampaio Barros	Textos, palestras, composteira, horta, reutilização de materiais	B3
2016	Lima <i>et al.</i>	Experiência de aprendizagem móvel: o uso do whatsapp no Ensino Fundamental	Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)	B1
2017	Alves; Souza; Silva	Estudo diferenciado da coleta seletiva por alunos do Ensino Fundamental II	Palestra e construção de projeto	B1
2017	Sousa; Garcia; Fernandes	Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente	Horta	B4
2018	Bremm; Güllich	Meio ambiente e sustentabilidade no Ensino Fundamental: uma prática de educação ambiental para ensinar ciências	Horta	B1
2018	Kaminski; Silva; Boscarioli	Integrando educomunicação e gamificação como estratégia para ensinar sustentabilidade alimentação saudável no 5º ano do Ensino Fundamental	tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)	B1
2018	Batista;	Educação ambiental,	Reutilização de	B1

Revbea, São Paulo, V. 21, N° 2: 223-242, 2026.

	Kraisig; Martins	sustentabilidade e reciclagem: relato de uma experiência pedagógica realizada com alunos do Ensino Fundamental	materiais	
2018	Soares; Frenedozo	Sequência didática para inserção da educação ambiental no Ensino Fundamental	Sequência didática	A4
2019	Mello; Pereira; Rodrigues	Jogo cooperativo como uma proposta lúdica no ensino de ciências ambientais – por uma ética do cuidado	Gamificação	A4
2020	Ferreira <i>et al.</i>	Construindo sensibilização ambiental com alunos do Ensino Fundamental em zona de alta produção agrícola	Palestra e construção de projeto	B3
2020	Almeida; Simão; Silva	Aplicabilidade de um projeto criativo eco formador em uma escola da rede municipal de ensino no município de Timbó Grande-SC	Gincanas	B2
2021	Silveira <i>et al.</i>	A importância das abelhas, da sustentabilidade e dos corredores ecológicos: estratégias de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Questionário, conversação, aulas expositivas, confecção de modelo didático, plantio de árvores, evento	A2
2021	Salamoni <i>et al.</i>	Educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental: várias formas de trabalhar os seus temas	Conversação, debate, conceituação, filme, confecção de cartazes, desenhos, jogos, brincadeiras e dinâmicas	A3
2023	Soares <i>et al.</i>	Horta na escola: ações de educação ambiental com alunos do Ensino Fundamental em escolas do município de breves,	Horta	A3

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

		Ilha do Marajó-PA		
2024	Santos; Chaves	Educação ambiental e práticas de incentivo a sustentabilidade com estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal de Itaberaba (BA)	Oficina	A4
2024	Santos et al.	Educação ambiental e sustentabilidade: sob o olhar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	Questionário, exposições e multimídia	B3
2024	Oliveira et al.	Sequência didática para promoção da educação ambiental no Ensino Fundamental	Sequência didática	A4
2024	Nascimento et al.	Extensão universitária: promovendo ações de incentivo e divulgação da logística reversa em escola de Ensino Fundamental em Imperatriz – MA	tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), palestras, rodas de conversas, campanha de coleta seletiva de pilhas, baterias e medicamentos	B1
2024	Viana e Santos	Projeto “eu reciclo meu brinquedo”: ensino de arte por meio da brinquedoteca – uma relação com a educação ambiental através da reciclagem	Brinquedoteca, reutilização de materiais	B3

Quadro 1: Quadro síntese dos artigos selecionados para análise.

Fonte: Autoria própria, (2025).

Após uma análise criteriosa dos artigos selecionados, foi possível observar a diversidade de abordagens metodológicas no ensino de sustentabilidade no Ensino Fundamental. Os 19 trabalhos partiram de práticas ativas bem contextualizadas com o cotidiano dos estudantes, nas quais o aluno é colocado no centro do processo de ensino, participando ativamente da construção do conhecimento.

Para Valente; Almeida; Geraldini (2017, p. 463), “o fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

pedagógicas para envolver os alunos (...). Por esse motivo, tais metodologias são frequentemente adotadas por estimularem o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia das crianças.

Verificou-se um crescimento no uso de recursos didáticos associados a práticas interativas, que conduzem os discentes à reflexão sobre a sustentabilidade. Conforme Luckesi (2015, p. 134), “na criança, a aprendizagem ocorre por experimentar ações com tudo o que lhe chama a atenção no dia a dia”.

Desse modo, a análise dos artigos de Bianchini *et al.* (2015), Lima *et al.* (2016), Alves; Souza; Silva (2017), Sousa; Garcia; Fernandes (2017), Bremm; Güllich (2018), Kaminski; Silva; Boscarioli (2018), Batista; Kraisig; Martins (2018), Soares; Frenedozo (2018), Mello; Pereira; Rodrigues (2019), Ferreira *et al.* (2020), Almeida; Simão; Silva (2020), Silveira *et al.* (2021), Salamoni *et al.* (2021), Soares *et al.* (2023), Santos; Chaves (2024), Santos *et al.* (2024), Oliveira *et al.* (2024), Nascimento *et al.* (2024) e Viana; Santos (2024) evidenciam que os autores consideraram o cotidiano das crianças e aplicaram recursos didáticos que favoreceram a aprendizagem do conteúdo proposto.

A análise dos 19 artigos revelou quatro eixos principais de utilização de recursos didáticos: práticas ligadas à agricultura sustentável; recursos de reutilização e reciclagem de materiais; uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); e outros recursos didáticos e abordagens complementares.

Práticas ligadas à horta escolar e agricultura sustentável

Dentre os recursos didáticos mais utilizados, destaca-se a horta escolar, empregada nos estudos de Bremm; Güllich (2018), Bianchini *et al.* (2015), Soares *et al.* (2023) e Sousa; Garcia; Fernandes (2017).

Essa prática está intimamente relacionada à ODS 2, que trata da agricultura sustentável e da erradicação da fome, buscando garantir que todas as crianças, especialmente as mais vulneráveis, tenham acesso à alimentação segura, nutritiva e em quantidades adequadas.

Além disso, a horta escolar fomenta a implementação de produções agrícolas sustentáveis e pode promover o desenvolvimento de técnicas mais adequadas à resiliência das plantações (ONU, 2025). Nesse sentido, Bremm e Güllich (2018) demonstram que a horta contribui para a compreensão de processos agrícolas sustentáveis e para a valorização do cultivo local. Bianchini *et al.* (2015) evidenciam técnicas de reaproveitamento e produção sustentável ao trabalharem a compostagem associada à horta. Soares *et al.* (2023) destacam a sensibilização dos alunos ao abordar a segurança alimentar por meio da horta, enquanto Sousa; Garcia; Fernandes (2017) relacionam essa prática a melhorias no ensino, na saúde e no ambiente escolar.

Os estudos de Bremm; Güllich (2018), Bianchini *et al.* (2015), Soares *et*

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

al. (2023) e Sousa; Garcia; Fernandes (2017) também contemplam a ODS 4, ao adotarem práticas que desenvolvem conhecimentos e habilidades necessárias à formação do estudante, promovendo um estilo de vida sustentável (ONU, 2025). Esses trabalhos reforçam o contato direto com a horta e outras práticas ambientais, favorecendo a aprendizagem significativa.

Ferreira *et al.* (2020) desenvolveram um projeto que envolveu a construção de uma horta e de uma composteira, o que se relaciona à ODS 12, especialmente aos subitens 12.2, que trata do uso sustentável dos recursos naturais, e 12.3, que aborda a redução do desperdício. A ODS 2 também é contemplada na pesquisa, por meio da implantação da horta escolar (ONU, 2025).

Salamoni *et al.* (2021) apresentam uma abordagem diferenciada ao integrar diversos temas da ecologia, como agroecologia, teias e cadeias tróficas, separação de resíduos e hortas urbanas. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, observa-se um cuidado com a integração de todos os alunos em atividades envolventes e imersivas, possibilitando a vivência da ecologia. Essa abordagem dialoga diretamente com a ODS 4, ao promover um aprendizado de qualidade, além de contemplar a ODS 2, ao incentivar o contato com a agroecologia e a alimentação natural, e a ODS 6, ao estimular o uso responsável dos recursos hídricos (ONU, 2025).

Recursos de reutilização e reciclagem de materiais

A reutilização de materiais foi identificada nos trabalhos de Batista; Kraisig; Martins (2018) e Viana; Santos (2024), estando diretamente alinhada à ODS 12, que busca reduzir a geração de resíduos por meio da prevenção, da reciclagem e do reúso.

Outros autores, como Mello; Pereira; Rodrigues (2019) e Almeida; Simão; Silva (2020), utilizaram jogos e gincanas para ensinar práticas de reciclagem, integrando também a ODS 4 ao promover o desenvolvimento de habilidades práticas e o trabalho em equipe.

Santos; Chaves (2024) empregaram oficinas com reutilização de materiais e produção de desenhos, articulando a ODS 12 à ODS 4. Dessa forma, o uso de diferentes estratégias pedagógicas contribui para o estímulo a uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que dialoga com a ODS 12, especialmente o subitem 12.3, que trata da redução do desperdício e da reutilização de resíduos.

A reutilização de materiais também foi adotada como recurso didático por Batista; Kraisig; Martins (2018) e Viana; Santos (2024), alinhando-se à ODS 12, que visa garantir padrões sustentáveis de produção e consumo.

Essa prática está em consonância com a Agenda 2030 (Brasil, 2016), que propõe a redução substancial da geração de resíduos por meio da prevenção, da redução, da reciclagem e do reúso (ONU, 2025).

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

Além disso, tais práticas também dialogam com a ODS 4. Nos trabalhos de Mello; Pereira; Rodrigues (2019) e Almeida; Simão; Silva (2020), os autores promovem a integração de conhecimentos e habilidades práticas sobre reciclagem e reutilização por meio de jogos e gincanas, fortalecendo aprendizagens significativas e críticas (ONU, 2025)

Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

Os estudos de Kaminski; Silva; Boscaroli (2018), Nascimento *et al.* (2024) e Lima *et al.* (2016) integraram a educomunicação e a *gamificação* para abordar a alimentação saudável, vinculando-se à ODS 2. Lima *et al.* (2016) envolveram os alunos em pesquisas digitais e na produção de cartazes, articulando a ODS 12 a metodologias ativas.

No trabalho de Nascimento *et al.* (2024), a ODS 12 é contemplada pela redução do uso de papel nas atividades. Contudo, a ODS 4, que visa ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes, não é plenamente contemplada, uma vez que os alunos assumem uma postura predominantemente passiva, restrita à participação em palestras, enquanto os materiais digitais foram produzidos pelos próprios autores. O estudo também dialoga com a ODS 3, subitem 3.9, ao incentivar a redução de riscos à saúde por meio do recolhimento de pilhas, baterias e medicamentos (ONU, 2025).

Na pesquisa de Lima *et al.* (2016), as TDIC são amplamente exploradas, com o uso de netbooks e smartphones na investigação sobre sustentabilidade e reciclagem, por meio da produção de cartazes digitais e discussões em grupo, alinhando-se à ODS 12. Kaminski; Silva; Boscaroli (2018), por sua vez, destacam o uso das TDIC com ênfase na alimentação saudável, em consonância com a ODS 2, que busca a melhoria da nutrição da população (ONU, 2025).

O potencial das TDIC no ensino de sustentabilidade reside na possibilidade de promover interatividade, colaboração e acesso a múltiplas fontes de informação (Valente *et al.*, 2017). Contudo, conforme evidenciado nesta análise, o grau de protagonismo discente varia significativamente entre os estudos.

Outros recursos didáticos e abordagens complementares

No uso de sequências didáticas, Oliveira *et al.* (2024) abordam problemáticas do cotidiano dos discentes, incentivando a reflexão sobre possíveis soluções por meio de *slides*, aplicativos, simulações e visitas técnicas, culminando na produção de maquetes, jogos e cartazes.

Soares; Frenedozo (2018) também utilizam a sequência didática como recurso, organizando situações que envolvem rodas de conversa, pesquisas e produção de desenhos pelos alunos, finalizando com uma exposição de cunho sustentável. Em ambos os estudos, a ODS 4, voltada à promoção de práticas

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

educativas de qualidade, é contemplada (ONU, 2025).

Santos; Chaves (2024) desenvolvem oficinas que abordam a poluição e a degradação ambiental por meio da reutilização de materiais recicláveis, dialogando com a ODS 12, além de contemplarem a ODS 4 ao incentivarem a produção artística como forma de expressão e aprendizagem (ONU, 2025).

Identificam-se ainda estudos que utilizam questionários como recurso didático, como os de Santos *et al.* (2024) e Silveira *et al.* (2021), empregados na introdução de metodologias voltadas à educação ambiental e à sustentabilidade, em consonância com as ODS 4 e 12 (ONU, 2025).

Santos *et al.* (2024) também abordam temas relacionados à ODS 13, voltada ao enfrentamento das mudanças climáticas, e à ODS 15, que busca proteger e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres (ONU, 2025).

Destacam-se ainda as exposições didático-pedagógicas com uso de multimídia apresentadas por Santos *et al.* (2024), que favoreceram o engajamento dos estudantes e a abordagem da sustentabilidade alinhada à ODS 4. De forma semelhante, Silveira *et al.* (2021) desenvolveram atividades que envolveram conversação, aulas expositivas, confecção de modelos didáticos, plantio de árvores e eventos educativos (ONU, 2025).

Alves; Souza; Silva (2017) contribuíram para o letramento científico de alunos do Ensino Fundamental II, ao promoverem aferições sobre os resíduos gerados na instituição, classificando-os em orgânicos e inorgânicos. Essa prática dialoga com as ODS 11 e 12, especialmente com os subitens 11.6 e 12.5, que tratam da redução da geração de resíduos e de seu uso sustentável por meio da reciclagem (ONU, 2025). Tais práticas são particularmente relevantes em uma sociedade marcada pelo consumo de bens não duráveis e pela intensa geração de resíduos (Gomes, 2013).

A partir da análise da frequência das ODS abordadas, observou-se um padrão de recorrência entre elas. Embora existam 17 ODS, a ODS 12 mostrou-se a mais representativa no corpus desta pesquisa, por abranger práticas relacionadas à reutilização de materiais e à reciclagem.

Isso indica que os professores reconhecem que a reciclagem ainda não atingiu níveis satisfatórios entre os jovens na sociedade brasileira e, considerando o crescimento do consumo nessa faixa etária, tais práticas tornam-se indispensáveis (Marques *et al.*, 2022).

Outra ODS frequentemente abordada é a de número 2, que trata da Fome Zero e da Agricultura Sustentável. Diante da vulnerabilidade alimentar presente em diversas regiões do Brasil, o incentivo ao cultivo e ao consumo de alimentos de qualidade, bem como ao uso racional do solo e da água, constitui uma importante estratégia de enfrentamento desse cenário (Brasil, 2024).

Embora os artigos selecionados não tratem diretamente da vulnerabilidade alimentar como problema social, estudos como os de Sousa;

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

Garcia; Fernandes (2017), Ferreira *et al.* (2020) e Soares *et al.* (2023) abordam essa temática de forma implícita.

A ODS mais recorrente entre os estudos é a de número 4, que busca promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Nesse sentido, os trabalhos analisados, de maneira reflexiva ou não, favorecem práticas educativas ativas, participativas e contextualizadas, culminando em um ensino crítico e em aprendizagens significativas. Nessa questão, os trabalhos de Bianchini *et al.* (2015), Lima *et al.* (2016), Alves; Souza e Silva (2017), Sousa; Garcia; Fernandes (2017), Bremm; Güllich (2018), Kaminski; Silva; Boscaroli (2018), Batista; Kraisig; Martins (2018), Soares; Frenedozo (2018), Mello; Pereira; Rodrigues (2019), Ferreira *et al.* (2020), Almeida; Simão; Silva (2020), Silveira *et al.* (2021), Salamoni *et al.* (2021), Soares *et al.* (2023), Santos; Chaves (2024), Santos *et al.* (2024), Oliveira *et al.* (2024), Nascimento *et al.* (2024) e Viana; Santos (2024), de maneira reflexiva ou não, promovem a educação de maneira ativa, participativa, contemplativa, culminando em um ensino crítico e em aprendizado significativo por parte dos participantes. A Figura 2 traz um resumo percentual das ODS mais frequentes encontradas nos artigos analisados.

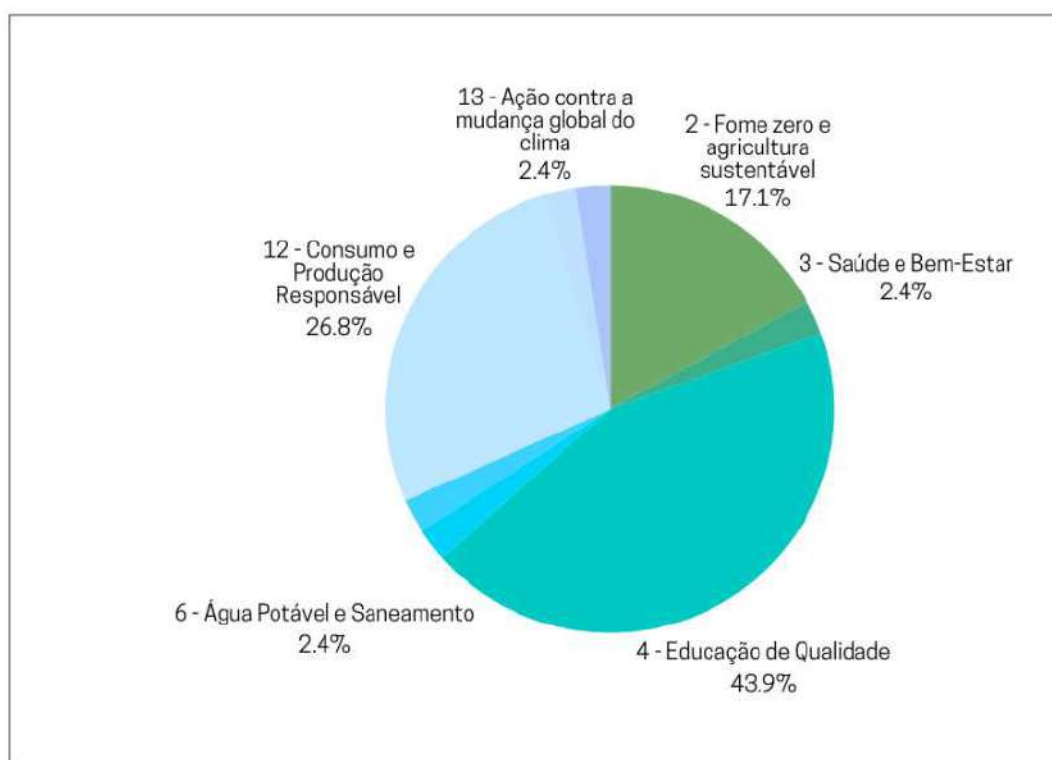


Figura 2: Frequência de ODS utilizadas pelos professores em suas práticas docentes.

Fonte: Autoria própria, (2025).

De modo geral, observa-se que, embora haja diversidade de estratégias metodológicas e recursos didáticos empregados, a articulação com os ODS, ainda ocorre de forma concentrada em determinadas metas, revelando tendências e também lacunas na abordagem da sustentabilidade no Ensino Fundamental. A sistematização dessas ocorrências permite visualizar com maior perspicuidade quais ODS são mais contempladas nas práticas pedagógicas analisadas, bem como aquelas que permanecem pouco exploradas. Nesse sentido, a Figura 2 apresenta a distribuição percentual das ODS identificadas nos estudos selecionados, evidenciando a predominância de algumas metas em detrimento de outras no contexto investigado.

As demais ODS aparecem em baixa frequência nos trabalhos, e algumas não são trabalhadas pelos professores, destacando-se uma lacuna no ensino de sustentabilidade.

Outra questão que chama atenção diz respeito aos artigos de Ferreira *et al.* (2020); Silveira *et al.* (2021); Salamoni *et al.* (2021); Soares *et al.* (2023); Nascimento *et al.* (2024); Viana; Santos (2024) que tem foco no Ensino Fundamental e que envolve a participação da comunidade escolar. O número de trabalhos voltados para o ensino de sustentabilidade no Ensino Fundamental dentro do levantamento dos 401 textos foi de 17,3%. O restante dos trabalhos (82,7%) estão concentrados em outros níveis de ensino. Referente aos artigos selecionados, 100% tratam do ensino de sustentabilidade no mesmo nível de ensino.

Conclusões

Por meio dessa análise, foi possível responder à questão norteadora acerca dos recursos didáticos utilizados no Ensino Fundamental, os quais vêm proporcionando aos estudantes uma formação mais integral. Tais recursos favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da autonomia, do trabalho em equipe e, ainda, da cidadania ambiental.

Constata-se que o ensino da Educação Ambiental para a Sustentabilidade encontra-se relativamente bem assistido no que se refere aos materiais de apoio. Contudo, quando se considera sua articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o cenário se altera. Parte significativa dos trabalhos não estabelece uma relação explícita ou intencional com as ODS, o que conduz à compreensão de que, embora as práticas sejam desenvolvidas, elas nem sempre são reconhecidas ou compreendidas como parte integrante da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no contexto brasileiro.

Observa-se, ainda, uma recorrência de estudos que desenvolvem atividades passíveis de associação às ODS 2, 4 e 12, em função de estarem vinculadas a práticas concretas amplamente difundidas, como hortas escolares, reciclagem e reaproveitamento de materiais. No entanto, essa

Revbea, São Paulo, V. 21, N° 2: 223-242, 2026.

concentração evidencia uma limitação, uma vez que existem outras ODS igualmente relevantes que poderiam ser exploradas no âmbito escolar.

No contexto do Ensino Fundamental, destacam-se algumas ODS que permanecem pouco contempladas nas práticas pedagógicas, apesar de sua relevância, como a ODS 5, relacionada à igualdade de gênero; a ODS 6, sobre água potável e saneamento; a ODS 7, que trata da energia limpa e acessível; a ODS 10, voltada à redução das desigualdades; e a ODS 11, referente a cidades e comunidades sustentáveis. Da mesma forma, a ODS 13, que propõe ações contra as mudanças climáticas, bem como a ODS 14, sobre a vida na água, e a ODS 15, relacionada à vida terrestre, recebem atenção limitada, apesar de sua estreita relação com as questões ambientais. Por fim, as ODS 16, que aborda paz, justiça e instituições eficazes, e a ODS 17, que trata das parcerias e dos meios de implementação, também são pouco exploradas, evidenciando lacunas na abordagem de temáticas ligadas à cidadania, à cooperação e aos direitos socioambientais.

Evidencia-se, ainda, uma fragilidade desta pesquisa no que se refere à baixa quantidade de estudos voltados especificamente ao Ensino Fundamental, considerando que a educação para a sustentabilidade deve ser incentivada desde a infância. Assim, embora sejam reconhecidos avanços no ensino da sustentabilidade, torna-se necessário ampliar e integrar de forma mais consistente essas práticas à Agenda 2030 da ONU.

Referências

ALMEIDA, Leandro José Carneiro de; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Maria Teresinha Milan da. Aplicabilidade de um projeto criativo ecoformador em uma escola da rede municipal de ensino no município de Timbó Grande-SC. **Extensão em Foco**, Caçador, v. 8, n. 1, p. 100-114, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2448/1195>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ALVES, Karina Ferreira; DE SOUZA, Daniel Muniz; DA SILVA, Paulo Rogério. ESTUDO DIFERENCIADO DA COLETA SELETIVA POR ALUNOS DO Ensino Fundamental II. **Revista Ciências Humanas**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/371/238>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BATISTA, Natália Lampert; KRAISIG, Ângela Renata; DA LUZ MARTINS, Luccianne Guedes. Educação ambiental, sustentabilidade e reciclagem: relato de uma experiência pedagógica realizada com alunos do Ensino Fundamental. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2650/2031>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BIANCHINI, Débora; FANK, Jiulia Caroline; SEBEN, Débora; RODRIGUES, Patrícia; RODRIGUES, Alexandre Couto. Sustentabilidade e Educação

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

Ambiental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Sampaio Barros. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, Edição Especial: Curso de Especialização em Educação Ambiental, 2015, p. 188–194. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/18753/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/agenda2030.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Insegurança alimentar severa cai 85% no Brasil em 2023, conforme dados extraídos de Relatório da ONU sobre a Insegurança Alimentar Mundial (SOFI 2024)**. gov.br, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mapa-da-fome-da-onu-inseguranca-alimentar-severa-cai-85-no-brasil-em-2023>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BREMM, Daniele; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael. Meio ambiente e sustentabilidade no Ensino Fundamental: uma prática de educação ambiental para ensinar ciências. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 193-205, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/8545/5117>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ciências no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 152-168, 1997. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1523.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

EQUIPE QUALIBEST. **Dados primários e secundários: entenda seu impacto na tomada de decisão**. Instituto QualiBest, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://www.institutoqualibest.com/blog/dicas/dados-primarios-e-secundarios-entenda-seu-impacto-na-tomada-de-decisao-dados-primarios-dados-secundarios>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FRAZÃO, Liliene Franciole; VALADÃO, José de Arimateia Dias; CALEGARIO, Cristina Lelis Leal. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU em Estudos da Área de Gestão: Uma Revisão das Abordagens Teóricas Utilizadas**, 2022. In: Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação-CASI (Evento On-line). from <https://www.even3.com>. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/462681.pdf?v=638890470708616811>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRA, Tatiana Tereza; SILVA, Sérgio Gomes da; FERREIRA, Francimeire Fernandes; FERREIRA, Francielle Fernandes. Construindo sensibilização ambiental com alunos do Ensino Fundamental em zona de alta produção agrícola. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 2, p. 775-792, 2020. Disponível

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/814/974. Acesso em: 15 jul. 2025.

GOMES, Fábio Augusto Reis. EVOLUÇÃO DO CONSUMO DE DURÁVEIS E NÃO DURÁVEIS: EXISTE AJUSTAMENTO LENTO NO CASO BRASILEIRO? **Economia Aplicada**, v. 17, n. 2, 2013, pp. 275-294. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ecoa/article/view/78253/82324>. Acesso em: 12 ago. 2025.

KAMINSKI, Márcia Regina; SILVA, Denis Antônio; BOSCARIOLI, Clodis. Integrando educomunicação e gamificação como estratégia para ensinar sustentabilidade e alimentação saudável no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 595-609, 2018. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/581/569>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, Mixilene Sales Santos; LIMA, Lavina Lúcia Vieira; NETO, Clodomir Silva Lima; FILHO, José Aires de Castro. **Experiência de aprendizagem móvel: o uso do WhatsApp no Ensino Fundamental**. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2016. p. 820. Disponível em: https://www.academia.edu/31310030/Experi%C3%Aancia_de_Aprendizagem_M%C3%B3vel_o_uso_do_WhatsApp_no_Ensino_Fundamental. Acesso em: 22 jul. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, brincar e aprender. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/2466/2033>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MARQUES, Erico Veras; GARCIA, Kessia Raquel Matos; NASCIMENTO, Wanessa Hellen Santana do; PEIXOTO, Patricia Nascimento; CARNEIRO, Tatiana do Nascimento. In. XLVI Encontro da ANPAD - EnANPAD, 2022, online. Anais Eletrônicos. **A PANDEMIA E OS HÁBITOS DE CONSUMO E INVESTIMENTO DOS JOVENS**, 2022. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/2f635a9fe4a4d8d1ec9e3a111cc02f4b.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MELLO, Carla Moreira Graça; DE ANDRADE RODRIGUES, Denise Celeste Godoy; PEREIRA, Adilson. Jogo cooperativo como uma proposta lúdica no ensino de ciências ambientais-por uma ética do cuidado. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 3, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1893/1943>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MENDES; Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. REVISÃO INTEGRATIVA: MÉTODO DE PESQUISA PARA A INCORPORAÇÃO DE EVIDÊNCIAS NA SAÚDE E NA ENFERMAGEM. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n.4, p. 758-764, 2008. Disponível em:

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

<https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 12 jul. 2025.

NASCIMENTO, João Vitor Ferreira; SANTOS, Mirely Bento dos; ROCHA, Daniel dos Santos; BELFORT, Marcia Guelma Santos; NUNES, Sheila Elke Araújo; NASCIMENTO, Ivaneide de Oliveira; FERNANDES, Elizabeth Nunes. Extensão universitária: promovendo ações de Incentivo e divulgação da logística reversa em escola de Ensino Fundamental em Imperatriz – MA. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, v. 13, p. 3-8, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/17024/9604>. Acesso em: 22 jul. 2025.

OLIVEIRA, Samuel Martins Lima de; LOCATELLI, Aline; SILVA, Juliano Tonezer da; ZOCH, Alana Neto. Sequência didática para promoção da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 2, p. 374-400, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15683/11678>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ONU Brasil (Nações Unidas no Brasil). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. As Nações Unidas no Brasil, Brasília, 14 jul. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D.; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer M.; AKL, Elie A.; BRENNAN, Sue E.; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy M.; HRÓBJARTSSON, Asbjörn; LALU, Manoj M.; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth W.; MAYO-WILSON, Evan; MCDONALD, Steve; MCGUINNESS, Luke A.; STEWART, Lesley A.; THOMAS, James; TRICCO, Andrea C.; WELCH, Vivian A.; WHITING, Penny; MOHER, David. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

PEREIRA, Suellen Silva; CURI, Rosires Catão. Meio ambiente, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável: conceituações teóricas sobre o despertar da consciência ambiental. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 2, n. 4, p. 35-57, 2012. Disponível em: <https://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/78/pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: Universidade de Pernambuco, 2010. 44 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204082/2/Livro%20Didatica.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SALAMONI, Adriana Tourinho; MADUELL, André Nunes; SILVEIRA, Dienifer Irigaray; FALCÃO, Letícia Hanna dos Santos. Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental: várias formas de trabalhar os seus temas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v.12,n.1,p.65-75,jan.-abr.2021. Disponível em:

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11601/7881>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANTOS, Camila Pedreira dos; CHAVES, Joselisa Maria. Educação Ambiental e práticas de incentivo à sustentabilidade com estudantes do ensino fundamental da rede municipal de Itaberaba (BA). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 417–425, 2024. DOI: 10.34024/revbea.2024.v19.16077. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/16077>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Ítala Rosane Gomes; BEZERRA, Alinne Vivia Feitosa; SANTOS, Jéssica Pinheiro dos; SANTOS, Gelvana de Jesus; FARIAS, José Jhonatan Leandro de; SANTOS, Claudimary Bispo dos; SILVA, Janimara Marques da. Educação ambiental e sustentabilidade: sob o olhar dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. **Diversitas Journal**. v. 9, n.4 (Out./Dez. 2024) p. 2113–2122. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/3060/2752. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa; BELMINO, José Franscidavid Barbosa. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. **Fórum internacional de pedagogia**, v. 5, p. 1-12, 2013. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/773816/mod_folder/content/0/Artigo%20-%20recursos%20did%C3%A1ticos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVEIRA, Maira dos Santos; OESTREICH, Laura; BRENIG, Eduarda Tais; GOLDSCHMIDT, Andréa Inês. A importância das abelhas, da sustentabilidade e dos corredores ecológicos: estratégias de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **VIDYA**, v. 41, n. 2, p. 61-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3828/2849>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SOARES, Alessandra Farias; FREITAS, Elivanete Novaes de; ALVES, Jackeline Pinheiro; CORRÊA, Melyssa Galvão; CRISTO, Iracelma Silva; OLIVEIRA, Ivanildo Amorim de; FREITAS, Ludmila de; ARAÚJO, Haroldo Ferreira de. Horta na Escola: ações de educação ambiental com alunos do Ensino Fundamental em escolas do município de Breves, Ilha do Marajó-PA. **Ciência e Natura**, v. 45, p. e1-e1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/67660/51403>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOARES, Márcia Belo; DE CÁSSIA FRENEDOZO, Rita. Sequência didática para inserção da Educação ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Triângulo**, v. 11, n. 1, p. 196-211, 2018. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2660/pdf_1. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOUSA, Rayane Reis; GARCIA, Samara Lorranny de Souza; FERNANDES, Luciana Pinto. Contribuições da Educação ambiental e horta escolar na

Revbea, São Paulo, V. 21, Nº 2: 223-242, 2026.

promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Revista Ciência Agrícola**, v. 15, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistacienciaagricola/article/view/3604/2979>. Acesso em: 17 jul. 2025.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista diálogo educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900/12386>. Acesso em: 12 jul. 2025.

VIANA, Anderson Boás; SANTOS, Ariele Ducarmo. PROJETO “EU RECICLO MEU BRINQUEDO”: ENSINO DE ARTE POR MEIO DA BRINQUEDOTECA-UMA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA RECICLAGEM. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 1435-1446, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13673/6730>. Acesso em: 21 jul. 2025.

Portaria 2664/2026

de 6 de março de 2026 - Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq

Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq.

PORTARIA CNPq Nº 2.664, DE 6 DE MARÇO DE 2026

Revoga: [Portaria 1735/2024](#) [RN-006/2012](#)

Institui a Política de Integridade na
Atividade Científica do CNPq.

O Presidente do CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 11.229, de 7 de outubro de 2022, conforme deliberação da Diretoria Executiva, em sua 2ª reunião de 11 de fevereiro de 2026, e em conformidade com os termos do Processo nº 01300.006187/2020-95, resolve:

Art. 1º Institui e regulamenta a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq.

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º A Política de Integridade na Atividade Científica tem a finalidade de garantir a integridade na atividade científica apoiada pelo CNPq, baseada em ações de educação, prevenção, apuração e sanção.

Art. 3º São objetivos da Política de Integridade na Atividade Científica:

I - promover a ética e a integridade na atividade científica;

II - estabelecer regras de Boas Práticas na atividade científica para promoção de um ambiente mais plural, inclusivo e respeitoso, prevenindo conflitos éticos e de interesse nas ações do CNPq;

III - promover a transparência e a idoneidade nas decisões institucionais e avaliações de mérito, evitando conflitos de interesses e ações e omissões de cunho discriminatório; e

IV - estimular a qualidade e a integridade das informações em todas as etapas dos projetos de pesquisa apoiados pelo CNPq, estabelecendo princípios éticos e morais, desde a concepção até a difusão dos resultados.

Art. 4º Esta Política aplica-se a:

I - proponentes, beneficiários e demais agentes vinculados ao fomento outorgado pelo CNPq;

II - usuários dos serviços digitais e plataformas do CNPq, como a Plataforma Lattes, a Plataforma Integrada Carlos

Chagas, dentre outras;

III - pesquisadores ou instituições que tenham acesso a dados compartilhados pelo CNPq;

IV - servidores, agentes públicos e demais pessoas que colaboram com o CNPq em suas atividades de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico; e

V - membros dos Comitês de Assessoramento, Comitês de Julgamento e consultores *ad hoc*.

Art. 5º Esta Política considera as seguintes definições:

I - assédio: conduta constrangedora ou agressiva, recorrente ou não, não exigindo qualquer condição de ascendência do autor sobre a vítima, de natureza física, verbal ou escrita, podendo atingir a dignidade, ou a integridade física, ou integridade moral e, ou, emocional de outrem, ou para obter vantagem ou favorecimento, para si ou para outrem;

II - autoplágio: publicação total ou parcial de textos já publicados pelo mesmo autor, sem referência à publicação anterior, que resultem na redundância de publicações, distorcendo a literatura ou a avaliação de mérito;

III - boas práticas científicas: conjunto de orientações práticas que seguem os princípios de ética e integridade aplicados, descritos no Capítulo II desta Política;

IV - burla de processos avaliativos: ações que resultem em interferência indevida em processo avaliativo ou avaliação de agências e de publicações científicas;

V - coação: pressão física, moral ou psicológica, exercida para controlar decisões de outra pessoa;

VI - confidencialidade científica: dever de sigilo sobre dados, informações e procedimentos obtidos em razão da atividade científica, com vistas à proteção da inovação e do compartilhamento responsável;

VII - conflito de interesses: situações em que interesses pessoais, institucionais ou públicos possam comprometer a imparcialidade, a independência e integridade na avaliação científica, julgamento de propostas e destinação de fomento;

VIII - constrangimento: sentimento de dor, desconforto, vergonha ou sofrimento, causado por situação de violência física, moral, verbal, sexual ou psicológica;

IX - denúncia: manifestação de qualquer cidadão sobre fato que possa constituir infração à Política de Integridade na Atividade Científica;

X - discriminação: tratamento desigual fundado em fatores como etnia, raça, gênero, orientação sexual, origem, religião, deficiência ou outro marcador social;

XI - fabricação ou invenção de dados: apresentação de resultados inverídicos ou manipulação fraudulenta de dados de pesquisa;

XII - falsificação: manipulação de materiais, equipamentos, imagens ou processos de pesquisa, ou a alteração, omissão ou supressão de dados ou resultados sem justificção.

XIII - honestidade intelectual: prática ética de buscar e comunicar a verdade de forma imparcial rigorosa e

transparente, reconhecendo e respeitando fontes, evitando plágio, admitindo erros e apresentando argumentos justos;

XIV - integridade: conduta que garante a qualidade e a idoneidade das informações em todos os aspectos do projeto de ciência, tecnologia e inovação desenvolvido, a partir da articulação de rígidos princípios éticos e morais, desde a concepção do estudo, até a finalização, publicação e comunicação pública dos resultados;

XV - má conduta científica: toda conduta dos participantes de um processo de Pesquisa e Desenvolvimento - P&D que apresente desvio intencional ou negligência grave dos padrões de integridade, éticos e metodológicos aceitos pela comunidade científica, tais como os formulados nesta Política, como exemplo, fabricação, falsificação ou plágio - FFP;

XVI - negligência: omissão de cuidados essenciais à lisura e segurança de pessoas, instituições, animais e do trabalho científico;

XVII - nepotismo: uso do poder de uma posição não necessariamente superior para o favorecimento de parentes ou pessoas próximas para funções relacionadas à pesquisa;

XVIII - plágio: apresentação de resultados, conclusões, textos, ideias ou dados de terceiros, como se próprios fossem, sem referência adequada, inclusive no exercício de função avaliadora;

XIX - preconceito: atitude negativa sobre uma pessoa, grupo ou instituição científica com base em distintos estereótipos, generalizações e discriminações sem respeitar a individualidade e as diferenças; e

XX - Publicação científica fragmentada (*Salami Science*): prática de submissão ou publicação de artigo com resultados divididos com o objetivo de aumentar artificialmente o número de artigos e a produtividade de pesquisadores.

CAPÍTULO II

CÓDIGO DE BOAS PRÁTICAS CIENTÍFICAS

Art. 6º São princípios desse Código:

I - honestidade intelectual, integridade, boa prática científica e responsabilidade em todas as fases da pesquisa, da concepção à publicação e divulgação dos resultados;

II - veracidade na autoria e créditos científicos;

III - respeito aos participantes das pesquisas, às pessoas pesquisadas e aos objetos de pesquisa;

IV - atuação responsável na formação e supervisão na carreira científica em todas as etapas;

V - observância às normas legais e éticas vigentes;

VI - decoro, justiça social, racial, cognitiva e de gênero;

VII - urbanidade e respeito nas relações interpessoais e institucionais;

VIII - segurança e zelo pelos membros e participantes da pesquisa e pelo patrimônio e uso dos recursos materiais;

IX - cumprimento das diretrizes de políticas científicas federais, estaduais, municipais e institucionais; e

X - respeito à diversidade e promoção da inclusão na ciência.

Art. 7º São deveres de todos aqueles que atuarem em Comitê de Assessoramento, Comitê de Julgamento ou consultoria *ad hoc* do CNPq, sem prejuízo quanto às demais vedações impostas pelo art. 4º da Portaria CNPq nº 2.192, de 26 de março de 2025:

I - conduzir avaliações com rigor, objetividade, imparcialidade e presteza; observando critérios de mérito científico, tecnológico e de inovação, e respeitando as definições da Ação;

II - não discriminar áreas do conhecimento, linhas de pesquisa, grupos, pessoas ou instituições;

III - resguardar o sigilo das informações, dados e pareceres a que tiverem acesso, preservando a confidencialidade quanto à autoria, identidade dos projetos avaliados e demais informações protegidas, sendo vedado o uso dessas informações para finalidade diversa da avaliação;

IV - adotar conduta ética e urbanidade, prevenindo e coibindo toda e qualquer prática discriminatória;

V - identificar e afastar-se de situações caracterizadoras de conflito de interesses, incluindo, especialmente:

a) vínculos de parentesco até o terceiro grau;

b) vínculo institucional, profissional ou colaborativo direto;

c) relação de orientação acadêmica anterior; ou

d) motivações pessoais ou qualquer condição que possa comprometer a imparcialidade do julgamento.

VI - comunicar imediatamente ao CNPq qualquer indício de má conduta científica ou de comportamento eticamente reprovável de que tome conhecimento no curso das avaliações ou julgamentos;

VII - deliberar sobre a eventual necessidade de desconsideração, total ou parcial, do parecer ou projeto que contrariem os dispositivos deste normativo, sem prejuízo da continuidade do julgamento, devendo a ocorrência ser registrada nos relatórios e processos respectivos.

VIII - prevenir e coibir, sob pena de infração grave, quaisquer formas de discriminação ou preconceito, em especial quanto a:

a) gênero, raça, cor, etnia, classe, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, idade e nacionalidade e, ou, suas interseccionalidades;

b) parentalidade; ou

c) demais situações que comprometam a isonomia, a diversidade ou a regularidade dos processos avaliativos.

Art. 8º São deveres dos bolsistas, proponentes e usuários dos sistemas do CNPq, sem prejuízo quanto a outras vedações ou deveres indicados em atos normativos do CNPq que orientem sobre as regras para concessão de bolsas e auxílios de pesquisa:

I - manter dados verídicos e atualizados no Currículo Lattes, atendendo eventuais solicitações de comprovação de informação que venham a ser encaminhadas pelo CNPq;

II - ter conhecimento e respeitar as especificidades normativas do CNPq quanto:

- a) a concessão de bolsas e auxílio, em especial sobre as vedações ao acúmulo de bolsas;
- b) a necessidade de informar ao CNPq sobre afastamentos e intercorrências durante o período de vigência do fomento concedido; e
- c) dificuldades encontradas para realizar a pesquisa e os devidos relatórios.

CAPÍTULO III

DIRETRIZES DE INTEGRIDADE

Art. 9º São diretrizes de integridade na pesquisa apoiada pelo CNPq:

I - na atividade de pesquisa científica:

- a) conduzir as pesquisas de acordo com padrões éticos aplicáveis, inclusive em estudos com seres humanos e animais;
- b) orientar as instituições e organizações de pesquisa a promover ambiente de cultura de integridade e a preservar a relação orientador e orientando nos padrões mais altos de ética e integridade científica;
- c) declarar o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa - IAG, de qualquer espécie e em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa (concepção, redação, análise de dados, submissão) especificando nos respectivos textos e exposições eletrônicas, a ferramenta utilizada e a finalidade;
- d) é vedada a submissão de conteúdo gerado por IAG como se fosse de autoria humana, sendo os autores integralmente responsáveis pelo conteúdo final, inclusive por eventuais plágios ou imprecisões geradas pela IAG;
- e) é vedada a inserção de projetos de pesquisa de terceiros em ferramentas de IAG para elaboração de pareceres científicos;
- f) responsabilizar-se integralmente pelo conteúdo final da pesquisa, inclusive por eventuais plágios ou imprecisões geradas pela IAG;
- g) gerir os dados de pesquisa com integridade e transparência considerando a conservação adequada de todos os dados, metadados, protocolos, código, *software* e outros materiais de investigação como produtos legítimos de pesquisa, passíveis de serem citados, durante um período claramente definido, sendo recomendado o depósito em repositórios de dados confiáveis, sempre que possível; e
- h) realizar a divulgação e a popularização dos resultados de pesquisa em conformidade com as diretrizes de integridade da atividade científica.

II - na atividade de publicação científica, no registro de produtos tecnológicos e inovadores e na divulgação científica:

- a) creditar de forma adequada todas as fontes que fundamentam o trabalho desenvolvido conferindo veracidade na autoria e créditos científicos;
- b) indicar, mediante aspas e referências, toda citação literal de outro autor;
- c) assegurar a fidelidade ao significado das ideias ou fatos apresentados, ao resumir texto de terceiros, com a devida citação;
- d) realizar a citação sempre que houver dúvida sobre a originalidade de conceito ou fato, ainda que aparentemente seja de conhecimento comum;
- e) informar explicitamente à editora ou aos leitores, no momento da submissão, a existência de divulgação prévia do conteúdo do trabalho, inclusive apresentações públicas ou publicação em meios eletrônicos;
- f) evitar a fragmentação injustificada dos estudos, submetendo os resultados completos de pesquisas complexas de forma coesa e integrada;
- g) identificar e citar trabalhos anteriores dos próprios autores, prevenindo autoplágio;
- h) garantir exatidão e correspondência entre citações, referências bibliográficas e menção aos autores originais da ideia ou da descoberta;
- i) consultar, sempre que possível, a obra original ao descrever estudos de terceiros, evitando a reprodução acrítica de resumos ou revisões secundárias;
- j) indicar, de forma clara, quando utilizar referência secundária para relatar conteúdo de fonte primária, referenciando ambas corretamente;
- k) abster-se de incluir referências sem relevância apenas para manipular fatores de impacto ou influenciar aceitação do trabalho;
- l) distinguir no texto as ideias e resultados de fonte primária daqueles de fonte secundária;
- m) relatar de modo transparente qualquer evidência contrária à hipótese defendida, fundamentando as posições em dados metodologicamente sólidos, explicitando limitações dos estudos utilizados como referência;
- n) relatar de forma completa todos os aspectos do estudo relevantes para a reprodutibilidade e avaliação independente da pesquisa;
- o) justificar, de modo claro, quaisquer alterações nos dados ou métodos analíticos, informando a razão do uso de procedimentos alternativos;
- p) definir responsabilidades e critérios para a autoria desde o início da colaboração, restringindo a autoria a quem tenha contribuído significativamente, conforme diretrizes internacionais sobre autoria em publicações científicas, tais como as do *International Committee of Medical Journal Editors*;
- q) vedar a inclusão de autorias sem contribuição efetiva e a exclusão de quem de fato participou, especialmente em trabalhos colaborativos entre docentes e discentes;
- r) atribuir a devida responsabilização a todos os autores pela veracidade, integridade e confiabilidade do trabalho,

cabendo ao autor de correspondência e ao primeiro autor a responsabilidade integral, e aos demais pelas respectivas contribuições;

s) estar apto a descrever, quando solicitado, a contribuição individual de cada autor ²ia ² no trabalho;

t) vedar a participação em práticas fraudulentas, como compra e venda de autoria em artigos, monografias, dissertações ou teses;

u) declarar, no ato da submissão, a existência de versões anteriores total ou parcialmente publicadas do trabalho submetido; e

v) abster-se de submeter trabalhos a periódicos, eventos ou editais reconhecidamente predatórios, ou participar de práticas editoriais fraudulentas.

CAPÍTULO IV

COMISSÃO DE INTEGRIDADE NA ATIVIDADE CIENTÍFICA

Art. 10. A Comissão de Integridade na Atividade Científica - CIAC é órgão consultivo e deliberativo, responsável pela promoção, prevenção, apuração e deliberação sobre desvios de integridade, nos termos desta Portaria.

Art. 11. Compete à CIAC, além de outras atribuições previstas em regulamento:

I - decidir sobre desvios da integridade na atividade científica submetidos à Comissão;

II - examinar suspeitas em relação à integridade de informações no Currículo Lattes;

III - deliberar sobre a aplicação de sanções nos casos concretos de infrações graves e gravíssimas;

IV - recomendar ao CNPq ações educativas e preventivas;

V - responder consultas sobre integridade na ciência;

VI - homologar decisões da Presidência nos casos previstos nos incisos III e IV do art. 12;

VII - promover e estimular ações para disseminação de Boas Práticas Científicas; e

VIII - coordenar a apuração e apreciação de denúncias, com apoio de Secretaria Técnica designada pelo CNPq.

Art. 12. Compete ao Presidente da CIAC:

I - definir as pautas das reuniões da Comissão;

II - designar relatores dentre os membros da CIAC para análise e instrução dos processos;

III - encaminhar para arquivamento as denúncias consideradas ineptas, bem como as denúncias cuja apuração tenha resultado em Relatório Final pelo arquivamento;

IV - determinar e adotar as medidas cabíveis para aplicação de sanção nos casos de infração classificada como leve; e

V - adotar medida cautelar, circunstanciada, para garantir direitos ou coibir a possibilidade de perda de direitos ou danos ao processo.

§ 1º Para subsidiar as decisões do colegiado e de seu Presidente, poderão ser ouvidos consultores *ad hoc* e, ou, Comitês de Assessoramento, quando necessário.

§ 2º Determinada medida cautelar pelo Presidente nos termos do inciso V desse artigo, essa será comunicada aos demais membros do colegiado em 48 (quarenta e oito) horas, e será apreciada em reunião extraordinária específica para esse fim, que deverá ocorrer em no máximo 10 (dez) dias úteis.

Art. 13. Compete à Secretaria Técnica da CIAC:

I - receber as denúncias de competência da CIAC;

II - proceder ao juízo de admissibilidade;

III - realizar a apuração das denúncias admitidas, mediante diligências necessárias à formação dos elementos de convicção;

IV - consultar ou solicitar manifestações das áreas técnicas do CNPq, sempre que necessário, tanto na fase de admissibilidade quanto na apuração;

V - distribuir os processos aos membros para relatoria, conforme determinação do Presidente da Comissão, observando impedimentos e incompatibilidades, com o devido registro nos autos;

VI - lavrar as atas das reuniões da CIAC;

VII - executar diligências determinadas pela CIAC;

VIII - assessorar a CIAC em todas as suas competências; e

IX - encaminhar as deliberações da CIAC às respectivas instâncias internas ou externas, conforme o caso.

Parágrafo único. As unidades do CNPq poderão ser requisitadas, em todas as fases do procedimento, a enviar informações e emitir manifestações técnicas, sempre que necessário ao regular andamento dos processos sob responsabilidade da CIAC, sendo-lhes concedido o prazo de 10 (dez) dias para resposta, prorrogáveis justificadamente pelo mesmo período.

Art. 14. A CIAC será composta pelo Diretor Científico do CNPq e por 4 (quatro) membros externos ao CNPq,

pertencentes à comunidade científica nacional e selecionados da seguinte forma:

I - um representante das áreas de Ciências Biológicas e da Saúde;

II - um representante das áreas de Ciências Exatas e da Terra;

III - um representante das Engenharias e Tecnológicas; e

IV - um representante das áreas de Ciências Humanas e Sociais.

§ 1º Cabe ao Diretor Científico do CNPq a presidência da CIAC.

§ 2º Os membros a que se referem os incisos I a IV serão indicados pelo Conselho Deliberativo, a partir de lista tríplice elaborada pela Diretoria Executiva - DEX e serão designados em ato do Presidente do CNPq.

§ 3º Os mandatos serão de dois anos, permitida a recondução por igual período.

Art. 15. A CIAC se reunirá ordinariamente, de forma presencial, a cada três meses e extraordinariamente, sempre que convocada pelo seu Presidente.

Parágrafo único. As reuniões podem ocorrer na modalidade presencial ou remota e serão registradas em atas anonimizadas e assinadas por seus membros.

Art. 16. As deliberações da Comissão serão tomadas por maioria simples de votos, devendo estar presentes, no mínimo, três de seus membros, além do Presidente.

Parágrafo único. Em caso de empate na votação, caberá ao Presidente da Comissão o voto de qualidade.

CAPÍTULO V

DENÚNCIAS

Art. 17. Suspeitas fundadas sobre a ocorrência de má conduta científica praticada por agentes mencionados no art. 4º deverão ser encaminhadas à Ouvidoria do CNPq, para registro formal na Plataforma Fala.BR.

Art. 18. Todas as denúncias registradas na Plataforma Fala.BR serão submetidas à análise preliminar pela Ouvidoria, para confirmação da competência do CNPq, e posteriormente encaminhadas para a CIAC, para a realização do Juízo de admissibilidade.

Art. 19. A competência do CNPq restringe-se à apuração da má conduta no uso dos sistemas e soluções digitais oferecidas pelo CNPq, assim como da má conduta no âmbito das ações de fomento realizadas pelo órgão, onde há potencial impacto no uso dos recursos e na pesquisa, com efeitos administrativos, sem prejuízo da apuração primária

pelas instituições competentes.¿

Art. 20. Não são de competência apuratória do CNPq as denúncias de natureza específica, tais como:

I - relativas ao descumprimento de normas sobre pesquisa envolvendo seres humanos ou uso de animais;

II - envolvendo relações pessoais em ambiente de pesquisa; e

III - envolvendo plágio, fabricação e fraude em publicações científicas.

Parágrafo único. Quando recebidas, denúncias de natureza específica serão encaminhadas às instituições e entidades competentes, segundo procedimentos descritos em Instrução Normativa.

Art. 21. Os procedimentos para documentação, análise preliminar, juízo de admissibilidade, apuração e encaminhamento à deliberação, bem como as unidades responsáveis, serão disciplinados em Instrução Normativa.

Art. 22. Será assegurado aos denunciados o pleno exercício da ampla defesa e contraditório em todos os processos formais de apuração, inclusive o direito à informação quanto aos fatos imputados e à apresentação de manifestação sobre as provas reunidas.

Art. 23. As instâncias responsáveis pela apuração deverão prezar pela preservação da reputação dos denunciados, das instituições envolvidas e do próprio CNPq, adotando-se as cautelas necessárias.

Art. 24. O processo de apuração relacionado a desvios de integridade científica tramitará sob sigilo, observada a legislação vigente.

Art. 25. Denúncias que contenham a identificação de atos ilícitos serão levadas às instâncias competentes para adoção das providências cabíveis.

Parágrafo único. A Procuradoria-Federal junto ao CNPq deve ser consultada sobre as autoridades competentes a quem devem ser enviadas as comunicações do CNPq nos casos acima identificados.

CAPÍTULO VI

INSTITUIÇÕES CIENTÍFICAS, TECNOLÓGICAS E DE INOVAÇÃO

Art. 26. O CNPq e as Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação - ICTs apoiadas pelo CNPq são responsáveis pela apuração adequada das denúncias de má conduta científica.

Art. 27. As ICTs que se apresentem como sede de atividades apoiadas pelo CNPq devem orientar os pesquisadores sobre sua responsabilidade pela integridade da pesquisa; cabendo-lhes primariamente promover a cultura institucional de integridade científica, prevenir e tratar más condutas ocorridas sob sua governança.¿

Art. 28. O pesquisador apoiado pelo CNPq deverá observar a Política e as medidas de proteção à integridade das

pesquisas científicas das ICTs, que podem incluir:

- I - critérios para definição das autorias e a contribuição exercida por todos os participantes das pesquisas;
- II - regras para a prevenção e solução de conflito de interesses;
- III - plano de gestão de dados de pesquisa; e
- IV - suporte aos pesquisadores para orientações e dúvidas sobre integridade e ética na pesquisa.

Art. 29. Nos casos em que ocorram alegações e denúncias de má conduta em pesquisas apoiadas pelo CNPq, a ICT será solicitada a cooperar com auditorias e ações corretivas entre as instituições, informando sobre o resultado da apuração e as medidas implementadas.

CAPÍTULO VII

INFRAÇÕES E SANÇÕES

Art. 30. Constitui infração toda ação ou omissão, dolosa ou culposa, que contrarie os princípios, deveres e práticas previstas nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria.

Art. 31. Consideram-se infrações leves aquelas praticadas sem dolo, fraude, intenção de causar dano ou obter vantagem indevida, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- I - inexistência de prejuízo à imagem do CNPq, de suas parcerias institucionais, instrumentos ou ações;
- II - inexistência de danos às instituições apoiadas;
- III - não ocorrência de danos irreparáveis;
- IV - inexistência de prejuízo ao erário.
- V - não cometimento de má conduta administrativa, sem envolvimento de agentes públicos de qualquer esfera ou Poder, crime ou contravenção penal.
- VI - inserção de informação inconsistente no Currículo Lattes.

Art. 32. São consideradas infrações graves:

- I - prática de autoplágio;
- II - envio de informações inverídicas sobre eventuais infrações à Política supostamente cometidas pelos identificados no art. 4º;
- III - inserção de informação inconsistente no Currículo Lattes com efeitos sobre a avaliação de produtividade do pesquisador pelo CNPq.

Art. 33. São consideradas infrações gravíssimas:

I - fabricação, falsificação ou manipulação fraudulenta de dados, procedimentos ou resultados de pesquisa;

II - prática de plágio;

III - submissão ou publicação duplicada de resultados, fragmentação indevida de resultados;

IV - participação na comercialização indevida de produção científica;

V - descumprimento de obrigações legais específicas relativas à obtenção de documentos e permissões prévias necessárias à execução da pesquisa científica;

VI - condutas discriminatórias, preconceituosas ou de assédio em processos seletivos ou nas relações profissionais no âmbito das atividades científicas.

VII - retaliação contra pessoas que tenham fornecido informações ou colaborado com apuração de suposta má conduta;

VIII - nepotismo na indicação de bolsistas em projetos de pesquisa;

IX - reincidência, no período de 5 anos, de infrações consideradas graves;

X - burla de processos avaliativos nos julgamentos do CNPq.

Art. 34. São sanções aplicáveis, isolada ou cumulativamente, de acordo com a gravidade da infração e motivação circunstanciada da autoridade competente:

I - advertência formal;

II - suspensão, por período determinado, de bolsas, auxílios;

III - interrupção de benefício, com possibilidade de ressarcimento ao erário;

IV - impedimento para participação em ações de fomento ou processos seletivos do CNPq, por prazo determinado;

V - encerramento antecipado de mandato em colegiado consultivo;

VI - proibição de novo exercício como membro ou coordenador de Comitê;

VII - aplicação das sanções previstas no § 2º do artigo 50 da Portaria 2.192 de março de 2025, que estabelece as normas para os órgãos de assessoramento científico, tecnológico e de inovação no CNPq;

VIII - suspensão do Currículo Lattes por tempo determinado pela CIAC de 3 (três) meses a 1 (um) ano;

IX - devolução de recursos concedidos pelo CNPq aos projetos relacionados à conduta irregular com ressarcimento proporcional ao pagamento realizado;

X - revogação da outorga de fomento, aplicável quando obtida por meio de apresentação de requisitos infundados para seleção e classificação dos projetos de pesquisa.

Art. 35. No curso da apuração de denúncias, poderão ser adotadas como medidas cautelares pela CIAC:

I - suspensão temporária da vigência de auxílio ou bolsa ligados ao objeto da apuração de, no mínimo, 1(um) mês ou até regularização ou correção de erro;

II - afastamento preventivo de membro de Comitê de Assessoramento, Comitê de Julgamento ou consultoria ad hoc;

III - suspensão temporária da disponibilização pública do Currículo Lattes, até correção das informações;

IV - suspensão temporária da prerrogativa de recebimento de auxílios e bolsas, enquanto durar o procedimento de apuração.

Art. 36. Para dosimetria da sanção, deverão ser considerados:

I - a natureza e a gravidade da infração;

II - a extensão dos danos causados ao CNPq e à comunidade científica;

III- a existência de dolo, fraude ou reincidência;

IV - circunstâncias agravantes ou atenuantes;

V - os antecedentes do(a) infrator(a).

Parágrafo único. Grau acadêmico, Premiações, Cargos ou Funções de relevo científico ou acadêmico, atuais ou passados e quaisquer reconhecimentos profissionais não serão considerados para a dosimetria da sanção.

Art. 37. É assegurado ao sancionado por infração grave ou gravíssima, o direito de pedir reconsideração à Diretoria Executiva do CNPq, e de interpor recurso ao Presidente do CNPq, obedecendo os termos da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 - Lei do Processo Administrativo.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 38. Casos omissos nesta Portaria serão resolvidos, conforme a sua natureza, pela CIAC ou pela Diretoria Executiva do CNPq.

Art. 39. Ficam revogados os seguintes atos normativos:

I - a Portaria CNPq nº 1.735, de 1º de agosto de 2024; e

II - a Resolução Normativa nº 006, de 27 de março de 2012.

Art. 40. Esta Portaria entra em vigor sete dias úteis após a data da sua publicação.

(Assinado Eletronicamente)

OLIVAL FREIRE JUNIOR

Presidente do CNPq

Publicado no DOU de 11 de março de 2026, Seção 1, página 4.

Ler na íntegra

link permanente para a norma

<http://www.cnpq.br/web/guest>

Produtos educacionais de um mestrado profissional à luz dos critérios da Capes: pesquisa documental

Educational products of a professional master's degree in light of Capes criteria: documentary research

Patrícia Fernandes Vanderlei de Araújo¹ 

araujo.pfv@gmail.com

Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos¹ 

camposdelisboa@gmail.com

Celia Maria Silva Pedrosa¹ 

celpedrosa@gmail.com

Ana Paula Cajaseiras de Carvalho² 

ana.carvalho@uncisal.edu.br

RESUMO

Introdução: Os mestrados profissionais propõem a elaboração de produtos educacionais com aplicabilidade no campo de atuação profissional do discente. Para garantir a qualidade dos produtos desenvolvidos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vem aperfeiçoando, ao longo do tempo, a forma de avaliação desses produtos, orientando-os a partir dos seguintes critérios: aderência, impacto, acesso, aplicabilidade, inovação e complexidade.

Objetivo: Este estudo teve como objetivo analisar os produtos educacionais desenvolvidos em um mestrado profissional em Ensino na Saúde (MPES), segundo os critérios da Capes.

Método: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo análise documental. Incluíram-se produtos educacionais derivados dos trabalhos acadêmicos de conclusão de curso produzidos no período de 2020 a 2023, disponíveis no repositório da instituição, e excluíram-se aqueles que não tinham vínculo com o projeto e a linha de pesquisa. Converteram-se os dados coletados em gráficos para a análise quantitativa, e os produtos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin.

Resultados: Foram avaliados cem produtos educacionais, dos quais seis foram excluídos, restando 94; destes, 92,6% foram classificados como tecnológicos e 7,4% como técnicos. Todos são replicáveis. Dos produtos educacionais classificados, 68,1% possuem alta aplicabilidade e abrangência realizada, enquanto 31,9% têm abrangência potencial. Além disso, 75,5% têm médio teor inovativo; 18,1% baixo teor inovativo e 3,2% têm alto teor inovativo. A complexidade foi classificada como média em 68,1% dos produtos, baixa em 17% e alta em 14,9%. **Conclusão:** a análise dos produtos educacionais permite refletir sobre as possibilidades formativas e as tensões que atravessam a produção acadêmica no campo do ensino na saúde. A partir daí é possível direcionar a criação de novos produtos, aperfeiçoando o que já vem sendo proposto.

Palavras-chave: Análise Documental; Tecnologia Educacional; Materiais de Ensino.

ABSTRACT

Introduction: Professional master's programs propose to develop educational products with applicability in the student's professional field. To guarantee the quality of the products developed, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) has over time been improving the way in which these products are evaluated, guiding them based on the following criteria: adherence, impact, access, applicability, innovation and complexity.

Objective: To analyze the educational products developed by MPES according to the CAPES criteria.

Methods: This is a quantitative-qualitative research study of the documentary analysis type. It includes educational products that are derived from TACCs produced between 2020 and 2023, available in the institutional repository, and those not linked to the research project and line of research are excluded. The collected data were converted into graphs for quantitative analysis, and the selected products were subjected to Bardin's content analysis.

Results: One hundred educational products were evaluated, of which six were excluded, leaving 94; of these, 92.6% were classified as technological and 7.4% as technical. All are replicable. They have high applicability (68.1%) and achieved scope, while 31.9% have potential scope. 75.5% have medium innovative content, 18.1% have low innovative content and 3.2% have high innovative content. Complexity was classified as medium in 68.1% of the products, low in 17% and high in 14.9%.

Final considerations: The analysis of the educational products generated at MPES allows us to reflect on the training possibilities and tensions that permeate academic production in the field of health education. Based on this, the creation of new products can be directed, offering improvements to previous proposals.

Keywords: documentary analysis; educational technology; teaching materials.

¹ Universidade Federal de Alagoas, Mestrado Profissional em Ensino na Saúde, Maceió, Alagoas, Brasil.

² Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

Editora-chefe: Rosiane Viana Zuza Diniz.

Editor associado: Roberto Esteves.

Recebido em 16/07/2025; Aceito em 24/01/2026.

Avaliado pelo processo de double blind review.

INTRODUÇÃO

O mestrado profissional (MP) configura-se como uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que articula saber acadêmico e prática profissional, com foco na qualificação de profissionais capazes de responder de forma inovadora e contextualizada às demandas concretas do mundo do trabalho.

Conforme definido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a estrutura curricular de um MP deve enfatizar a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo específico de atuação profissional. O trabalho final deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso¹.

O mestrado profissional em Ensino na Saúde (MPES) se insere como uma resposta estratégica à necessidade de qualificar o ensino no campo da saúde, promovendo a articulação entre saber pedagógico e prática assistencial. A partir da identificação de uma situação-problema em seu cotidiano profissional, o mestrando é desafiado a investigá-la criticamente, o que resulta na elaboração de um produto educacional (PE) aplicável à sua realidade, bem como na produção de um artigo científico que sistematiza o processo e seus resultados².

O PE pode ser definido como um objeto que facilita uma experiência de aprendizagem, ou seja, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido. É o resultado palpável de uma atividade docente ou discente³.

De acordo com as orientações da Capes, órgão que avalia periodicamente os programas de mestrado, os produtos devem atender a determinados critérios, sendo eles: aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade^{4,5}. Esses critérios foram instituídos após a publicação de um documento produzido pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica em 2019. O documento trazia como proposta a aplicação desses parâmetros em todas as áreas de avaliação⁴.

Em tratando-se de avaliação na área de ensino, autores como Hentges et al.⁶ destacam a necessidade de reunir evidências que comprovem a relevância dos produtos, demonstrando sua contribuição efetiva tanto para os processos de ensino e aprendizagem quanto para a prática profissional. De acordo com Coelho⁷,

Para que esses PEs cumpram efetivamente seu papel, é essencial a realização de pesquisas que avaliem sua eficácia. A criação desses materiais não deve ser arbitrária, mas sim fundamentada em processos avaliativos bem estruturados. Isso é crucial para minimizar a variabilidade inerente às intervenções e aos diferentes contextos em que são aplicados, o que pode resultar em dados inconsistentes, enviesados

ou insuficientemente detalhados, prejudicando a interpretação dos resultados e a generalização das conclusões.

Metodologias de desenvolvimento e avaliação de processos e produtos estão em ampla discussão nas pós-graduações brasileiras, reforçando a necessidade de expandir as discussões sobre eficácia, impacto e potencial de inovação relevantes para o ensino⁷. Embora exista o interesse, ainda há carência de estudos que abordem a avaliação e validação de PE. A maioria das pesquisas tem se concentrado em abordagens descritivas, com ênfase em disciplinas diversas, mas não especificamente na área de ensino na saúde⁸⁻¹⁰.

Considerando a existência de orientações oficiais da Capes sobre a elaboração de PE esta pesquisa propõe-se a analisar os PE desenvolvidos no MPES da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), a fim de verificar sua conformidade com os critérios estabelecidos pela agência.

MÉTODO

Este estudo adota uma abordagem metodológica qualiquantitativa, com delineamento de análise documental. A investigação centra-se na análise dos PE desenvolvidos por mestrandos de um programa de MPES.

Aplicou-se a análise documental como estratégia metodológica, por permitir a investigação sistemática de registros escritos, com vistas à compreensão, categorização e interpretação das informações neles contidas. Tal abordagem não se limita à descrição dos dados explícitos, mas possibilita a identificação de padrões, a inferência de significados implícitos e a contextualização crítica do conteúdo analisado. É utilizada em diversas áreas do conhecimento para a análise de textos, relatórios, legislações, atas, arquivos digitais, entre outros, consistindo em um amplo e intenso exame de documentos que ainda não receberam tratamento¹¹.

O processo metodológico consistiu, inicialmente, na leitura dos resumos dos PE, provenientes dos trabalhos acadêmicos de conclusão de curso (Tacc) produzidos pelos discentes do MPES, entre os anos de 2020 e 2023, após publicação do relatório técnico (RT) da Capes de 2019, arquivados no repositório do programa, cujo acesso se dá por meio de link eletrônico. Excluíam-se os produtos sem vínculo com a linha ou o projeto de pesquisa, ou nos casos que o acesso a eles não estava disponível - links expirados ou indisponíveis.

A classificação dos PE, conforme os critérios da Capes, foi conduzida por três pesquisadores com experiência em ensino na saúde e familiaridade com a avaliação de produtos dos MP. Os avaliadores realizaram, inicialmente, a leitura integral dos materiais de forma independente. Posteriormente, promoveram-se reuniões de consenso para discutir as divergências

identificadas, solucionadas por análise conjunta e fundamentada nas diretrizes da Capes e na literatura especializada, até a obtenção de concordância entre os avaliadores.

Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa e com objetivo exploratório-descritivo, não se pretendeu utilizar análises inferenciais de concordância interavaliadores, como o coeficiente kappa. Ainda assim, o rigor metodológico foi assegurado mediante a leitura independente dos materiais, a definição prévia e explícita dos critérios de classificação, e a adoção de um processo sistemático de resolução consensual das divergências identificadas.

Elaborou-se um formulário para sistematizar o registro e a avaliação dos produtos, permitindo respostas objetivas e padronizadas. O avaliador assinalou as opções correspondentes (sim ou não) ou a classificação mais adequada a cada item. Inicialmente, registraram-se a identificação do produto e o título do Tacc ao qual está vinculado, considerando a possibilidade de um mesmo trabalho originar mais de um produto, desde que atendidos os critérios de inclusão. Em seguida, analisaram-se aspectos como natureza técnica ou tecnológica, aderência aos objetivos, impacto, aplicabilidade e possibilidade de replicação em outros contextos. Quando confirmada, a aplicabilidade foi indicada como de alta ou potencial abrangência. Também foram avaliados o grau de inovação alto, médio, baixo ou ausente e o nível de complexidade do produto, classificado em alto, médio ou baixo, conforme sua natureza e as exigências para implementação.

Conforme as diretrizes da Capes, um PE é considerado tecnológico quando sua criação decorre de conhecimento inédito; quando resulta da aplicação ou adaptação de conhecimentos preexistentes, é classificado como produto técnico⁴. A aderência refere-se ao grau de vinculação do produto ao projeto de pesquisa desenvolvido pelo mestrando e ao alinhamento com a linha de pesquisa do programa. O impacto, por sua vez, relaciona-se à inserção significativa do produto no contexto profissional do autor, ao propor soluções práticas e contextualizadas para problemas reais identificados em sua área de atuação. Essa articulação entre pertinência temática e aplicabilidade no campo profissional é fundamental para que o produto cumpra seu papel transformador no ensino na saúde^{2,12}.

No que se refere à aplicabilidade, as diretrizes de avaliação recomendam considerar a capacidade de alcance do recurso e sua adequação ao público-alvo, em termos de linguagem, formato e meios de disseminação. A complexidade diz respeito à diversidade de atores envolvidos, às relações estabelecidas e aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento e a implementação do produto⁵.

Cabe destacar que, anteriormente à publicação do RT-Capes 2019, atividades como aulas, apresentações ou ações similares eram frequentemente aceitas como PE, mesmo não atendendo a objetivos pedagógicos claros ou não se vinculando adequadamente à linha de pesquisa correspondente. Essa prática revelava a ausência de critérios definidos que assegurassem a relevância formativa e a contribuição efetiva desses produtos para o desenvolvimento acadêmico ou profissional.

Como técnica de análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Bardin¹³, pela possibilidade de examinar significados subjacentes e padrões nos materiais analisados, envolvendo etapas como: 1. identificação e seleção dos documentos que atendam ao objetivo da pesquisa; 2. leitura analítica: foco nos conteúdos centrais, bem como em aspectos implícitos; 3. categorização e codificação; 4. organização das informações em categorias para facilitar a interpretação; 5. triangulação: integração dos dados documentais com outras fontes de pesquisa para validar conclusões¹³.

Alinhadas essas metodologias à avaliação dos PE, a análise documental possibilitou a interpretação destes à luz dos critérios da Capes, tendo em vista os objetivos da pesquisa, a natureza dos produtos analisados e os propósitos formativos do próprio programa de MP. Nesse contexto, o método auxiliou na identificação da existência de boas práticas e da prevalência de formatos inovadores (como podcasts ou aplicativos móveis), bem como na análise da aderência dos produtos às linhas de pesquisa dos mestrandos.

Por se tratar de análise de documentos de acesso público, a partir de navegação no repositório institucional, e por não contemplar a aplicação de instrumentos como entrevistas ou questionários, o estudo não precisou ser submetido à apreciação ética.

Converteram-se os dados quantitativos em tabelas e gráficos, nos quais foram apresentados os comportamentos de distribuição das variáveis em percentis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente investigação resultou em cem trabalhos resgatados no período investigado, seis foram excluídos após a aplicação dos critérios de elegibilidade, resultando em uma amostra final de 94 PE. A análise contemplou os critérios de aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade, à luz da análise de conteúdo. Entre os trabalhos excluídos, três não se caracterizavam como PE e três não puderam ser acessados em razão de links expirados. A partir dessa amostra, procedeu-se à descrição e à discussão dos produtos quanto à sua tipologia, ao grau de inovação e às potencialidades de aplicação nos diferentes contextos formativos.

Durante a etapa de leitura dos resumos, observou-se que a forma de escrita variou entre os trabalhos, revelando a ausência de um padrão de apresentação adotado pela instituição. Diversos resumos apresentavam informações limitadas, dificultando a compreensão do produto desenvolvido. Apenas uma minoria trazia uma descrição mais clara e estruturada do recurso educacional. Dessa forma, a avaliação plena dos produtos dependeu do acesso ao material completo, ou seja, aos TACCs desenvolvido pelos mestrands. Ainda assim, foi possível verificar que a maioria dos produtos analisados atendia, em essência, aos critérios estabelecidos pela Capes³ para PE no âmbito dos programas de MP.

Segundo o Grupo Técnico da Capes⁴, um mesmo produto pode assumir diferentes classificações, a depender da maneira como esses cinco critérios são integrados ao desenvolvimento e à finalidade da produção. Essa distinção exige, portanto, uma análise crítica e fundamentada dos elementos constitutivos de cada produto, com base na intencionalidade do pesquisador, na originalidade da proposta e no potencial do MPES. Compreender essa nuance é essencial para orientar os mestrands na construção de produtos coerentes com os objetivos do MP, valorizando a articulação entre a prática e a produção de conhecimento aplicável e inovador, conforme os parâmetros instituídos pela Capes.

Quanto ao tipo, 92,6% dos produtos originários do MPES são tecnológicos, frutos da aplicação de novos conhecimentos científicos, com maior grau de novidade. Por sua vez, os

produtos técnicos representam em torno de 7,4% dos materiais; trata-se, nesse caso, de produções derivadas da utilização de conhecimentos já existentes (Gráfico 1).

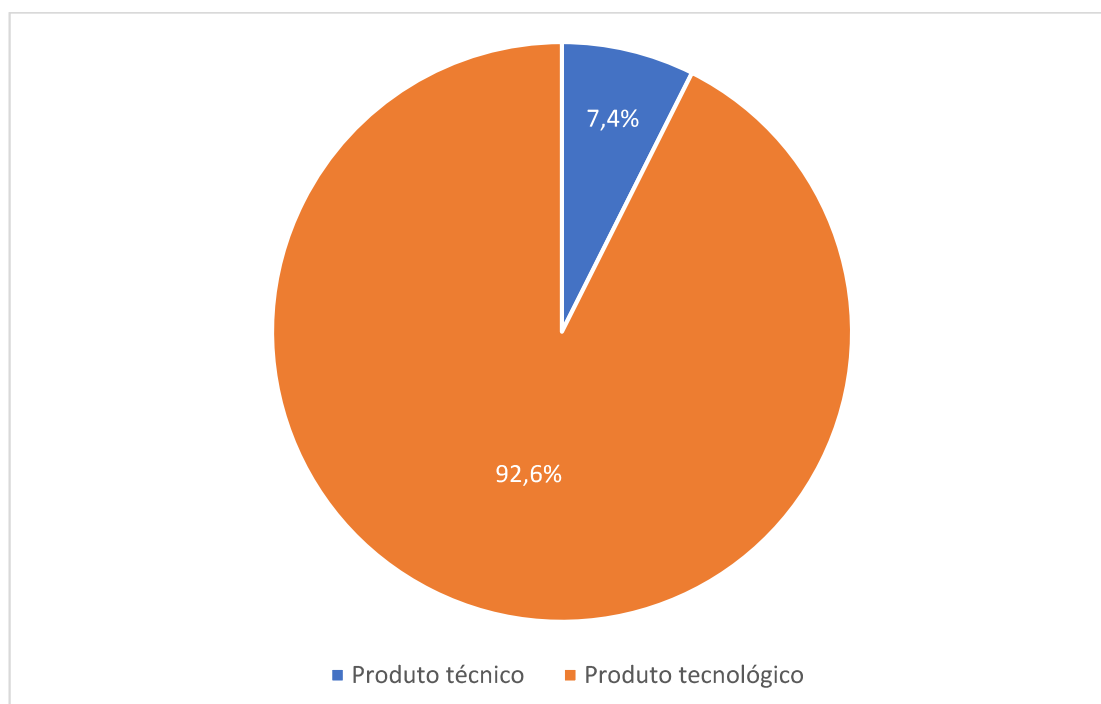
Os produtos que têm forte inserção na prática profissional, propõem soluções inéditas para os desafios do cotidiano, articulam diferentes saberes e envolvem múltiplos atores tendem a ser classificados como tecnológicos. Em contrapartida, aqueles que utilizam abordagens já consolidadas, mesmo que relevantes e contextualizadas, aproximam-se do perfil de produtos técnicos⁴.

Entre os produtos com maior potencial tecnológico, destacam-se os que envolvem o uso de ferramentas digitais, jogos interativos, simuladores on-line ou plataformas para apoio ao ensino e à tomada de decisão clínica. Esses exemplos demonstram inovação tanto na forma quanto no conteúdo, bem como exigem maior complexidade técnica para sua implementação. Por sua vez, os produtos que geraram oficinas baseadas em metodologias tradicionais, manuais e cartilhas com conteúdo adaptado a públicos específicos – embora pertinentes e aplicáveis – tendem a se configurar como produtos técnicos, especialmente quando não incorporam elementos de inovação tecnológica.

Análise dos produtos educacionais

A análise dos 94 PE desenvolvidos por discentes do MPES, de 2020 a 2023, revelou que todos atendem, em algum grau, aos critérios de aderência, impacto, aplicabilidade e complexidade.

Gráfico 1. Classificação dos produtos educacionais em técnicos e tecnológicos, conforme critérios da Capes.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, 95,7% apresentaram algum elemento de inovação, o que demonstra o compromisso dos autores com a proposição de soluções significativas para o ensino na saúde. Na Tabela 1 é possível verificar a estratificação dos produtos por critério de avaliação, em número e percentual.

Esses critérios foram essenciais para mensurar a qualidade e a relevância dos produtos do MPES nos contextos educacional e profissional, refletindo sua contribuição para o avanço da formação acadêmica e para a efetividade na resolução de questões práticas do campo da saúde.

A definição de aderência contempla o grau de alinhamento do PE com a linha de pesquisa e os objetivos institucionais do programa, garantindo que sua concepção responde às demandas acadêmicas e sociais previstas. Já o impacto diz respeito às transformações efetivas promovidas pela implementação do produto, mensurando sua capacidade de gerar benefícios concretos no processo de ensino-aprendizagem ou na prática profissional⁴.

Os PE apresentaram 100% de aderência e impacto, demonstrando que estão alinhados com as diretrizes institucionais e respondem adequadamente às necessidades dos contextos educacional e social. Esse resultado reflete uma alta pertinência dos projetos ao campo da saúde e sugere que os produtos têm cumprido seu papel ao gerar benefícios concretos para os públicos-alvo.

Um trecho do produto intitulado “Oficina de desenvolvimento docente através da arte”¹⁴ reflete essa premissa:

O desafio mais destacado refere-se às fragilidades docentes, tais como dificuldade de interação, união, relacionamento e comunicação, bem como a falta de abertura para mudança e utilização de novas metodologias de ensino. Uma das estratégias sugeridas para enfrentamento foi reativar a política de desenvolvimento docente e dinamizar a semana de planejamento (p.55).¹⁴

O produto intitulado “Como você gostaria que lhe fosse comunicada uma notícia difícil?”¹⁵ também apresenta esse direcionamento:

O vídeo [...] auxilia e mobiliza os estudantes na resolução de problemas e desperta o desejo em aprofundar assuntos [...], com o intuito de explicar, auxiliar e elucidar os pontos mais relevantes dentro de uma comunicação de más notícias¹⁶ (p.37)

Essa coerência entre proposta e aplicação está em consonância com as diretrizes da Capes, que valorizam o impacto social e institucional dos produtos dos MP⁴.

Segundo Pereira et al.¹⁶, a aderência institucional e o impacto social são aspectos fundamentais na avaliação de PE em programas profissionais, pois refletem a relevância prática e

Tabela 1. Estratificação dos produtos educacionais quanto aos critérios de avaliação da Capes.

Critério	número	percentual
ADERÊNCIA	94	100%
IMPACTO	94	100%
APLICABILIDADE		
Alta aplicabilidade	64	68,1%
Potencial aplicabilidade	30	31,9%
Replicabilidade	94	100%
INOVAÇÃO		
Alto teor inovativo	3	3,3%
Médio teor inovativo	71	78%
Baixo teor inovativo	17	18,7%
Sem inovação aparente	3	3,2%
COMPLEXIDADE		
Alta complexidade	13	14,9%
Média complexidade	64	68,1%
Baixa complexidade	17	17%

Fonte: Elaborada pelas autoras

a contribuição para o sistema de saúde.

Por sua vez, o critério de aplicabilidade avalia o quanto um PE se encaixa nas necessidades do público-alvo e o quão capaz é de ser utilizado em diferentes contextos.

Quanto a esse critério, 68,1% dos trabalhos apresentaram alta aplicabilidade, demonstrando um atingimento eficaz do público-alvo, enquanto 31,9% dos produtos mostraram potencial de abrangência em outras áreas de atuação. Esses dados mostram que a maioria dos PE têm uso imediato, mas também existe um campo promissor para ampliação, indicando potencial de disseminação e adaptação para outras realidades (Gráfico 2).

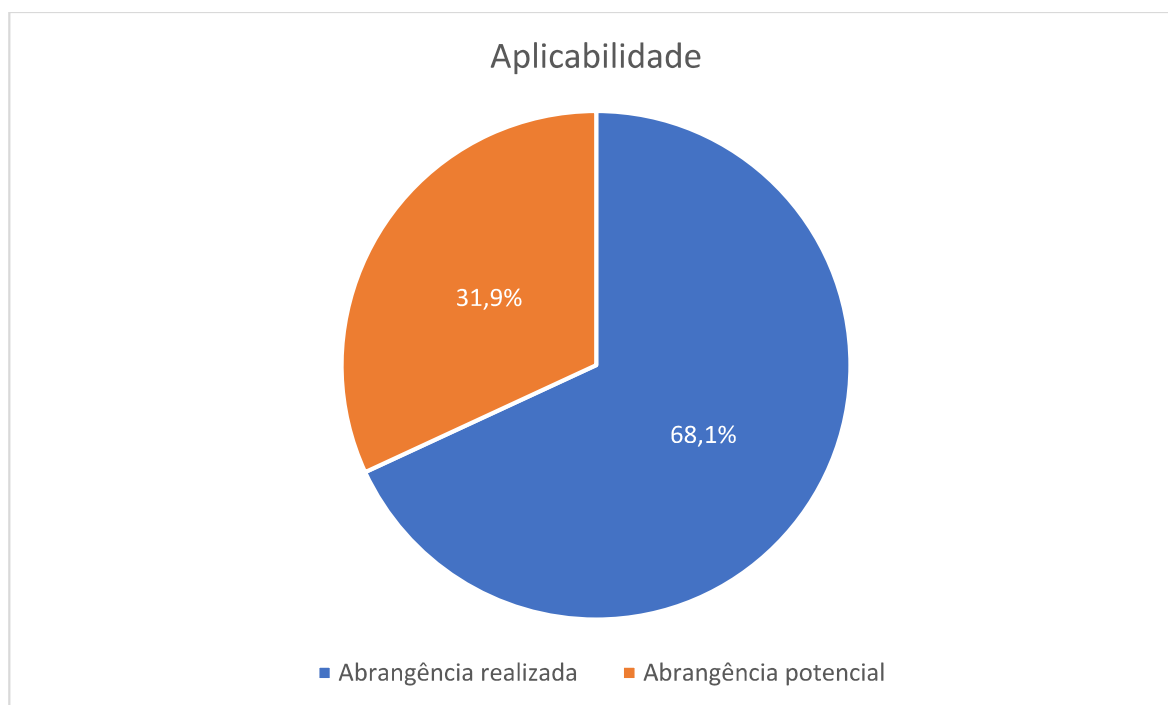
Caracterizam-se como PE de abrangência potencial os demonstrados nos trechos a seguir:

[...] que esse vídeo educacional seja uma ferramenta utilizada para a EPS e que possa auxiliar no entendimento das particularidades do “ser pai”. [...] sensibilizar o profissional a respeito da importância de contribuir e ensinar sobre o papel paterno na Unidade Neonatal¹⁷.

O incentivo ao uso de podcasts na disciplina de Fisioterapia Intensiva serve para facilitar uma comunicação entre os estudantes, por meio de mídia digital de alta difusão e também eficaz para promover autonomia em relação à busca de informações produzidas e distribuídas¹⁸

Botomé et al.¹⁹ destacam que a aplicabilidade prática de intervenções educacionais é central para a efetividade de

Gráfico 2. Distribuição dos produtos educacionais quanto à aplicabilidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

programas de formação voltados para a atuação profissional. O produto “Manual de boas práticas para preceptores em estágios de Enfermagem”, por exemplo, foi utilizado em hospitais universitários, mas possui potencial para ser replicado em instituições privadas ou comunitárias, com adaptações mínimas. De acordo com Diniz et al.²⁰, a aplicabilidade amplia o valor social e institucional dos produtos, sendo critério essencial na mensuração de sua eficácia e adaptabilidade.

Conquanto a maioria dos produtos esteja sendo efetivamente aplicada em contextos específicos, há um espaço significativo para expandir o alcance e potencializar o impacto. Isso sugere a necessidade de estratégias que promovam uma maior disseminação, como as colaborações institucionais e a publicação em canais amplamente acessíveis. O alcance de 100% de replicabilidade indica que os PE possuem características que permitem sua aplicação em diferentes contextos. Essa qualidade é fundamental para maximizar os resultados de intervenções educacionais e fortalecer práticas baseadas em evidências em outras instituições ou programas.

Segundo Morais et al.²¹, a replicabilidade é um dos pilares para a consolidação de boas práticas educacionais e deve ser incentivada como meio de escalabilidade do impacto social da formação profissional.

A avaliação quanto ao teor inovativo dos PE foi feita com base em seu grau de originalidade e criatividade. Conforme Freitas⁵, a inovação, nos produtos de MP, deve considerar o

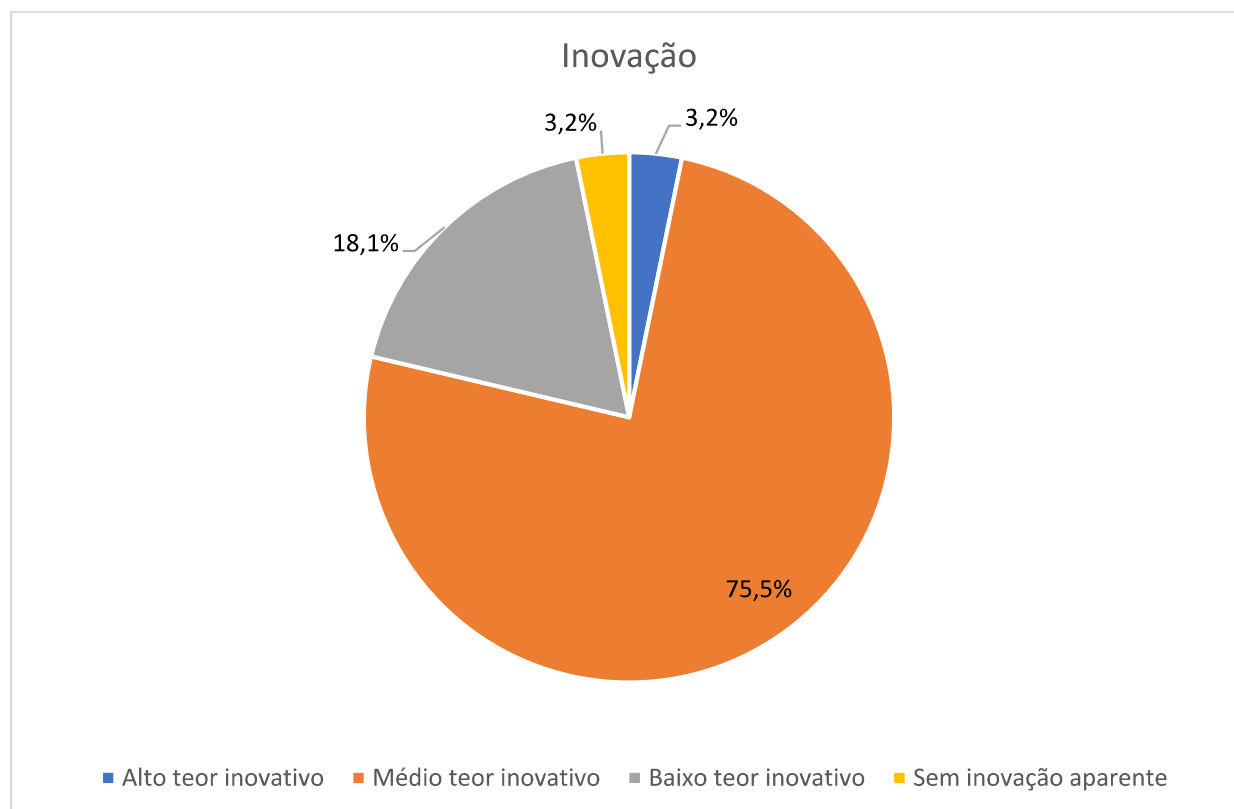
contexto aplicado e a transformação de práticas pedagógicas. Mesmo sem a exigência de ineditismo, esperam-se criatividade e originalidade na solução de problemas.

Os dados indicaram que 3,2% dos produtos apresentaram alto teor inovativo, sendo criados com base em conhecimento inédito. Por utilizarem uma combinação de conhecimentos existentes, 75,5% dos produtos foram classificados como de médio teor inovativo. Por fim, 18,1% dos produtos foram classificados como de baixo teor inovativo, baseando-se na adaptação de conhecimentos preexistentes (Gráfico 3).

Apesar de representarem uma minoria no MPES, os produtos de alto teor inovativo provam que, mesmo sob as restrições temporais e a rotina profissional intensa do mestrando em Ensino na Saúde, é perfeitamente viável conceber soluções verdadeiramente originais. Essas iniciativas de excelência demonstram que o ambiente de um programa profissional, embora voltado para o cenário de práticas, pode e deve ser um terreno fértil para a criatividade, com a produção de ideias e soluções que superam os modelos tradicionais, gerando mudanças profundas na forma como se ensina e aprende.

Em MP, trata-se de ir além do domínio técnico para criar intervenções que transformem radicalmente o ensino e o cuidado – como um aplicativo de realidade aumentada que revolucione a aquisição de habilidades clínicas ou uma plataforma colaborativa que reinvente a tutoria entre preceptores e pacientes –, exigindo desafios para “o jeito tradicional” e visão para conceber “novas possibilidades”.

Gráfico 3. Distribuição dos produtos educacionais quanto à inovação.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A teoria da aprendizagem social de Bandura²² destaca que a troca de saberes em comunidade, complementada por vídeos, artigos e estudos de caso, enriquece continuamente o repertório dos usuários, conforme demonstra este produto do MPES:

[...] Propor uma comunidade virtual voltada para o treinamento das habilidades de comunicação e empatia por meio de aplicativo digital²³ (p.5)

O aplicativo “Comunicação empática: aprendendo a falar e ouvir com o coração”²³ exemplifica o alto teor inovativo ao criar uma comunidade virtual que articula treinamento de habilidades socioemocionais, gamificação e recursos multimídia num único ambiente digital. Essa proposta vai além de meras videoaulas. Corroborada por Riess²⁴, que destaca o cenário pós-pandêmico, marcado pelo ensino remoto e pelo teleatendimento, essa ferramenta emerge como importante elemento para formar profissionais capazes de manter conexões empáticas a distância, aprimorando a qualidade da relação com o paciente.

A adoção de mecânicas lúdicas – desafios, recompensas e sistemas de progressão – alinha-se ao design instrucional em saúde proposto por Kapp²⁵, garantindo engajamento no desenvolvimento do autoconhecimento e da inteligência emocional, como ocorre no produto “Software em flash: comunicação em saúde game show”, classificado como de alto teor inovativo:

A elaboração de um software no formato de jogo para ser aplicado em estudantes de saúde, com objetivo educacional de reforçar a importância do uso de termos populares, respeitando a identidade cultural e contexto social dos usuários do SUS²⁶. (p.61)

Dessa forma, esse aplicativo se destaca por combinar inovação pedagógica e tecnológica em um produto que não apenas transfere conhecimento, mas também cultiva habilidades comportamentais fundamentais para as práticas clínica e educacional no século XXI.

A predominância de produtos com médio teor inovativo reflete o perfil formativo do MP, no qual se valoriza o aprofundamento aplicado em temas consolidados em vez do ineditismo característico do doutorado⁴. Assim, no quesito inovação prevaleceram iniciativas incrementais, reforçando a necessidade de fomentar soluções pedagógicas disruptivas, apoiadas por tecnologias emergentes e metodologias ativas avançadas.

Com uma incidência menor, 3,2%, alguns dos estudos apresentam baixo teor inovativo por utilizar conhecimentos preexistentes, sem abordagem criativa ou inovadora, como é o exemplo do manual instrucional “Cuidados na hora da paramentação: passo-a-passo”. O material traz uma série de informações que já haviam sido publicadas em várias formas de mídia pelo Ministério da Saúde e por grandes centros de

referência dois anos antes de sua publicação²⁷.

Essa “zona de conforto” metodológica limita a emergência de propostas verdadeiramente disruptivas, embora seja coerente com as finalidades do MPES, que privilegia a aplicabilidade imediata sobre a criação de conhecimento completamente novo. Ainda assim, a presença de protótipos que incorporam tecnologias de ponta sinaliza que há margem para elevar o patamar inovativo, mediante estímulos institucionais voltados ao desenvolvimento de soluções mais ousadas e interdisciplinares²⁸.

O critério de complexidade avalia, nos produtos de um MP, o grau de articulação entre diferentes saberes, atores e processos envolvidos⁴. Todos os PE apresentaram alguma dimensão de complexidade, embora em intensidades distintas: apenas 14,9% alcançaram alta complexidade ao exigirem a sinergia de múltiplos atores – docentes, preceptores, discentes e, por vezes, equipes de serviço – e a negociação de conflitos conceituais e operacionais (Gráfico 4).

A maioria dos produtos (68,1%) enquadrou-se em média complexidade, combinando saberes e práticas consolidadas com novas configurações, porém de forma relativamente estável e sem demandas intensas de coordenação; por fim, 17% foram classificados como de baixa complexidade, tratando-se de adaptações de conteúdos já existentes, com participação restrita de atores e sem desafios relevantes de integração.

Essa distribuição reflete o perfil do programa: embora haja espaço para iniciativas interdisciplinares sofisticadas, o

MPES gerou projetos de complexidade intermediária, que equilibram profundidade teórica e viabilidade prática, enquanto os casos de alta e baixa complexidade sinalizam oportunidades para ampliar colaborações estratégicas e consolidadas.

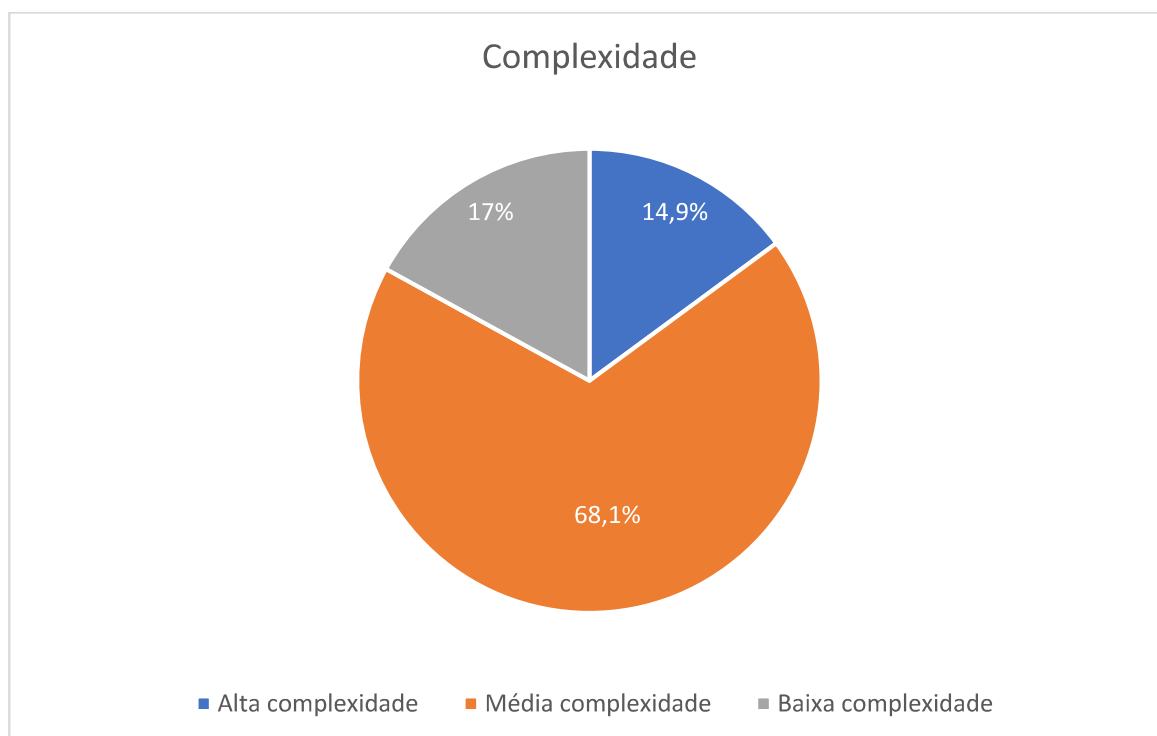
O protótipo “Prontuário eletrônico para aprendizagem”²⁹ ilustra a dimensão de média complexidade. Ao integrar docentes, discentes e preceptores em uma plataforma digital, ele aproxima a universidade da realidade profissional, potencializando a aprendizagem situacional sem exigir estruturas institucionais complexas:

Disponibilizar para as universidades um protótipo de aplicativo eletrônico capaz de integrar docentes, discentes e preceptores dos cursos na área de saúde, de forma a aproximar a universidade do cenário de prática e da realidade profissional, visando potencializar a aprendizagem²⁹. (p.47)

Essa estratégia de prototipagem digital demonstra como os PE de média complexidade podem oferecer soluções viáveis e contextualmente relevantes, conforme observado por Rizzatti et al.³⁰, que destacam o papel dos protótipos na transformação de práticas pedagógicas em saúde. Produtos de média complexidade, em MP, combinam saberes consolidados com formatos adaptados para contextos específicos, articulando tecnologia e prática sem demandarem extensas negociações interdisciplinares¹².

Por fim, a complexidade manteve-se em nível intermediário, apontando para a oportunidade de promover

Gráfico 4. Distribuição dos produtos educacionais quanto à complexidade.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

abordagens interdisciplinares e integração multiprofissional, como defendido por Haddad et al.³¹ para ampliar o impacto formativo. Ainda que esse nível médio reflita um perfil equilibrado de desenvolvimento acadêmico, sugere-se que o aumento da proporção de produtos com alta complexidade pode consolidar o papel do MPES como referência na formação e transformação do ensino na saúde.

Após a conclusão da pesquisa, no sentido de fornecer maior clareza para a análise dos resumos, propõe-se um modelo narrativo padronizado a ser utilizado pelos mestrandos, na elaboração do Tacc, para que possam descrever seus PE, em linha com os critérios de avaliação da Capes. O modelo orienta que sejam informados: autor(es); título e tipo de produto; área de concentração e linha de pesquisa; problema ou necessidade que motivou sua criação; objetivos e público-alvo; fundamentação teórica; descrição sintética do conteúdo e do formato; estratégia de implementação; resultados ou evidências de impacto; potencial de replicabilidade; aspectos de inovação; parcerias e colaborações; produção intelectual derivada; registro ou disponibilização em repositórios; e estratégias de sustentabilidade para atualização ou manutenção do uso.

Os resultados apresentados evidenciam as características dos PE gerados no MPES com base nos critérios da Capes. A análise dos dados oferece insights para compreender as potencialidades e os desafios associados à produção acadêmica nesse contexto.

Foi possível visualizar que os temas centrais dos produtos estão diretamente relacionados à formação dos mestrandos, com foco na aplicação do conhecimento em contextos clínicos, pedagógicos e interprofissionais. Todos são abrangentes e relacionados às linhas de pesquisa, com potencial aplicabilidade nos ambientes de prática profissional dos discentes. Os produtos também são replicáveis, um dos pré-requisitos para se disseminar o conhecimento em ensino na saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados sugerem que os programas devem avançar para além do cumprimento formal dos critérios da Capes. É necessário adotar estratégias escalonadas: no curto prazo, consolidar aderência, aplicabilidade e replicabilidade; no médio prazo, desenvolver indicadores de impacto e mecanismos de avaliação contínua; e, no longo prazo, estimular inovação disruptiva e maior complexidade metodológica, garantindo sustentabilidade e relevância social dos PE.

Durante a leitura dos produtos, foi possível identificar a falta de informações e clareza nos resumos avaliados, o que gerou dificuldades na coleta de dados, tendo as pesquisadoras que voltar várias vezes ao Tacc. Observa-se a necessidade de padronizar a escrita dos resumos, da urgência de colocá-los

como item de caráter obrigatório, pois alguns produtos não apresentavam resumo, nem abstract.

A limitação de tempo dos mestrandos da área da saúde, que conciliam formação e prática profissional, tende a restringir o desenvolvimento de PE mais inovadores. Superar esse desafio exige incorporar a inovação desde a concepção dos projetos, com acompanhamento contínuo pelos orientadores e pelas bancas de acompanhamento. A literatura recomenda ofertar oficinas de design educacional e metodologias ativas, além de estimular projetos interdisciplinares e criar espaços de divulgação e reconhecimento.

Destaca-se a necessidade de continuar investindo em estratégias que maximizem a abrangência, a inovação e a complexidade dos PE, garantindo não apenas relevância imediata, mas também impacto duradouro no campo da saúde.

Para melhorar a complexidade, pode-se investir em estratégias que aumentem o envolvimento cognitivo e a aplicabilidade prática do produto. A complexidade não deve ser só sobre a quantidade de atores e tecnologia envolvida, mas também sobre a profundidade e interação com o conhecimento.

Quanto à expansão de um horizonte inovador, observa-se a recomendação de parcerias interdisciplinares e de programas de capacitação docente em metodologias de vanguarda, bem como o estímulo ao uso de tecnologias emergentes, de modo a se explorar plenamente o potencial dessas produções.

A análise permitiu revisar a produção científica existente e direcionar a criação de novos produtos, aperfeiçoando o que já vem sendo proposto e possibilitando melhorias nos pontos fracos das produções, a fim de elevar o valor científico dos produtos do MPES.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus resultados. Primeiramente, a classificação dos PE baseou-se em análise documental e julgamento qualitativo, sem validação externa ou análise estatística de concordância interavaliadores, o que pode introduzir subjetividade, especialmente nos critérios de inovação e complexidade. Ademais, a análise concentrou-se predominantemente em características formais e descritivas dos produtos, não contemplando a avaliação de seu impacto real na prática educacional ou assistencial. Outro aspecto refere-se ao possível viés institucional, uma vez que os avaliadores possuem vínculo com o programa analisado, embora tenham sido adotadas estratégias de leitura independente e consenso.

Apesar dessas limitações, os resultados apresentados oferecem um panorama consistente do perfil dos PE analisados e contribuem para o aprimoramento dos processos formativos e avaliativos no âmbito de um mestrado em ensino na saúde.

Por fim, o processo metodológico deste estudo culminou na criação de um protótipo de uma ferramenta

digital (aplicativo móvel) cujo objetivo é instrumentalizar gestores acadêmicos para a avaliação estruturada de PE, bem como auxiliar os discentes na elaboração dos Taccs, conforme critérios estabelecidos pela Capes. O protótipo encontra-se em fase de testes e será submetido a processo de registro de patente, configurando-se como um desdobramento aplicado e inovador da presente investigação.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Patrícia Fernandes Vanderlei de Araújo participou da conceitualização do estudo, da curadoria de dados, da metodologia, da investigação, dos recursos e da escrita do manuscrito. Maria Viviane Lisboa de Vasconcelos participou da curadoria de dados, da metodologia, da administração, supervisão e validação do projeto e da escrita, revisão e edição do manuscrito. Celia Maria Silva Pedrosa e Ana Paula Cajaseiras de Carvalho participaram do processo de desenvolvimento e refinamento do manuscrito, e da discussão e interpretação dos resultados.

CONFLITO DE INTERESSES

Declaramos não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Declaramos não haver financiamento.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

REFERÊNCIAS

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília: Capes; 2017.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: Capes; 1998 [acesso em 12 de outubro de 2022]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>.
- Kaplún G. Material educativo: a experiência de aprendizado. Comunicação e Educação. 2003; 27:46-60 [acesso em 03 de novembro de 2022]. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Produção técnica Grupo de Trabalho. Brasília: Capes; 2019 [acesso em 12 de outubro de 2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>.
- Freitas R. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? Educação Profissional e Tecnológica em Revista. 2021;5(2):5-20 [acesso em 22 de outubro de 2022]. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>.
- Hentges A, Moraes MLB, Batalha ERC. A formação continuada e os mestrados profissionais na área de ensino: a pertinência dos produtos educacionais. Revista Multidisciplinar em Educação. 2019;6(14):23-36 [acesso em 11 de dezembro de 2022]. Disponível: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3467>.
- Coelho IMWS. Desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais na pós-graduação profissional em ensino: metodologias e desafios emergentes. Revista Ensino em Debate. 2024;2:e2024039 [acesso em 03 de novembro de 2022]. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/82>.
- Bisognin E. Produtos educacionais: análise da produção do mestrado profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Polyphonia. 2013;24(2):43-58 [acesso em 05 de março de 2023]. Disponível: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37938>.
- Vailant CCR. Análise e caracterização dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais da região Centro-Oeste do Brasil [monografia]. Jataí: Instituto Federal de Goiás; 2016 [acesso em 05 de março de 2023]. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/2032>.
- Côco D. Procedimentos metodológicos para avaliação de produtos educacionais: contribuições para um mestrado profissional da área de ensino de humanidades. In: Sá SO, Freitas F, Castro PA, Sanmamed MG, Costa AP. Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios. Aveiro: Ludomedia; 2020 [acesso em 02 de agosto de 2024]. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/91/86>.
- Lima Junior EB, Oliveira GS, Santos ACO, Schnekenberg GF. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp. 2021;20(44):36-51 [acesso em 01 de dezembro de 2023]. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>.
- Machado LP, Moraes MCB, Rocha CMF. Produto educacional: possibilidades de inovação nos mestrados profissionais em ensino na saúde. Revista Brasileira de Educação Médica. 2019;43(1):110-7.
- Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2016.
- Torres QSN. Arte e ensino médico: o olhar de docentes de medicina de uma instituição pública [dissertação]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2022 [acesso em 20 de fevereiro de 2023]. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10636>.
- Paz LS. Os saberes e práticas sobre a comunicação de notícias difíceis numa Residência multiprofissional em saúde [dissertação]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2021 [acesso em 14 de março de 2023]. Disponível em <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8772>.
- Pereira DR. Produtos educacionais na pós-graduação: reflexões e experiências. Campinas: Mercado de Letras; 2021.
- Ramos HMN. Ensino da paternidade na unidade neonatal em um hospital público de ensino no discurso dos profissionais de saúde [dissertação]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2022 [acesso em 12 de julho de 2024]. Disponível em: https://famed.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/ensino-na-saude/documentos/taac/2022/tacc_final_rafaela_russo-1.pdf/view.
- Freitas NR. Percepção discente sobre aprendizagem baseada em projetos na produção de podcast em disciplina de fisioterapia intensiva [dissertação]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2023 [acesso em 12 de julho de 2024]. Disponível em: https://famed.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/ensino-na-saude/documentos/taac/2023/tacc_ficha_catalogica_e_folha_de_aprovao.pdf/view.
- Botomé SP, Silva RRC. Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da análise de comportamento. Acta Comportamentalia. 2017; 25:329-46.
- Diniz APR, Lopes RE. Produto educacional: questões conceituais e metodológicas. Brasília: Liber Livro; 2020.
- Moraes RA. Produto educacional: concepções e práticas. Curitiba: CRV; 2022.
- Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall; 1977.
- Carvalho LN. O ensino da comunicação na formação médica: uma perspectiva de promover o cuidado integral [dissertação]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2021 [acesso de 13 de julho de 2024]. Disponível em <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10721>.
- Riess H. The science of empathy. J Patient Exp. 2017;4(2):74-7.

25. Kapp KM. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer; 2012.
26. Silva VM. Software em flash: comunicação em saúde game show. 2020 [dissertação] Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2020 [acesso em 02 de agosto de 2024]. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10804>.
27. Duarte PWG. Cuidados na hora da paramentação. 2022 [dissertação] Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2022 [acesso em 02 de agosto de 2024]. Disponível em: https://famed.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/ensino-na-saude/documentos/taac/2022/tacc_defesa_paulo_duarte_revisado_3-5-2022.pdf/view.
28. Reeves S, Fletcher S, Barr H, Birch I, Boet S, Davies N, et al. A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide No. 39. *Med Teach*. 2016;38(7):656-68 [acesso em 04 de setembro de 2024]. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27146438/>.
29. Melo Neto NB. Prontuário eletrônico como recurso pedagógico para os cursos de saúde. 2020 [dissertação]. Maceió: Universidade Federal de Alagoas; 2020 [acesso em 04 de setembro de 2024]. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7335>.
30. Rizzatti IM, Mendonça AP, Mattos F, Rôças G, Silva MAB, Cavalcanti RJS, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio: Docência em Ciências*. 2020;5(2):1-17 [acesso em 14 de março de 2023]. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>.
31. Haddad AE, Pierantoni CR, Ristoff D, Xavier IM, Giolo J, Silva LB, editores. A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991 a 2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2006 [acesso em 04 de setembro de 2024]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/a_trajetoria_dos_cursos_de_graduacao_na_saude_1991_2004.pdf.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.



Brinquedoteca Hospitalar como Estratégia de Cuidado Humanizado à Criança *Hospital Toy Library as a Strategy for Humanized Care for Children*

Lucas Aragão Polastri^a ; Tatiana Aragão^b ; Ivanete da Rosa Silva de Oliveira^b ; Andre Barbosa Vargas^b 

^aCentro Universitário de Volta Redonda Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. RJ, Brasil.

^bCentro Universitário de Volta Redonda. RJ, Brasil.
E-mail: andre.vargas@foa.org.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da brinquedoteca hospitalar no cuidado integral da criança internada, com ênfase nos aspectos psicossociais, educativos e na humanização da assistência em saúde. Para tanto, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, de caráter qualitativo e descritivo, a partir de publicações indexadas nas bases SciELO, Periódicos CAPES e Google Acadêmico, no período compreendido entre 2015 e 2021. Foram selecionados estudos que abordavam a brinquedoteca hospitalar sob as perspectivas da saúde, da educação e do cuidado humanizado, considerando crianças em contexto de hospitalização. A análise dos estudos evidenciou que a brinquedoteca hospitalar desempenha papel relevante na redução do estresse e da ansiedade associados à internação, favorecendo a expressão de sentimentos, o fortalecimento de vínculos afetivos e a preservação da identidade infantil. Além disso, destacou-se sua contribuição para a continuidade do desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, mesmo diante das limitações impostas pelo ambiente hospitalar. Os resultados também apontam a brinquedoteca como um espaço estratégico para a atuação interdisciplinar, integrando práticas pedagógicas, lúdicas e terapêuticas no cuidado à criança hospitalizada. Conclui-se que a brinquedoteca hospitalar se configura como um importante dispositivo de cuidado integral, devendo ser reconhecida, fortalecida e incorporada de forma sistemática às políticas públicas de saúde e às práticas assistenciais voltadas à infância.

Palavras-chave: Brinquedoteca Hospitalar. Educação em Saúde Ensino. Desenvolvimento Infantil.

Abstract

This study aimed to analyze the contributions of hospital playrooms to the comprehensive care of hospitalized children, emphasizing psychosocial, educational, and humanized aspects of healthcare. To this end, an integrative literature review of a qualitative and descriptive nature was conducted, based on publications indexed in the SciELO, CAPES Journals, and Google Scholar databases, covering the period between 2015 and 2021. Studies addressing hospital playrooms from the perspectives of health, education, and humanized care, considering children in a hospital setting, were selected. The analysis of the studies showed that hospital playrooms play a relevant role in reducing stress and anxiety associated with hospitalization, favoring the expression of feelings, strengthening affective bonds, and preserving children's identity. Furthermore, their contribution to the continuity of the child's cognitive, social, and emotional development was highlighted, even in the face of the limitations imposed by the hospital environment. The results also point to the playroom as a strategic space for interdisciplinary action, integrating pedagogical, playful, and therapeutic practices in the care of hospitalized children. It is concluded that the hospital playroom is an important tool for comprehensive care and should be recognized, strengthened, and systematically incorporated into public health policies and care practices focused on childhood.

Keywords: Hospital toy library. Health Education. Teaching. Child Development.

1 Introdução

A hospitalização de crianças representa um evento potencialmente traumático, marcado por rupturas no cotidiano, separação do ambiente familiar e social e exposição a procedimentos invasivos que podem impactar o desenvolvimento emocional e cognitivo. De acordo com Kishimoto (1998), esse processo pode provocar alterações no sono, no comportamento, no apetite e até dificuldades no desempenho escolar, o que evidencia a necessidade de estratégias que promovam o bem-estar emocional durante a internação.

Nesse contexto, a introdução de práticas lúdicas no

ambiente hospitalar, especialmente por meio da brinquedoteca, emerge como uma estratégia essencial para a humanização do cuidado pediátrico. Estudos como Santos (1997, 2000, 2011), Kishimoto e Ono (2008) e Azevedo *et al.* (2007) apontam que a ludicidade favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, além de contribuir para a saúde mental.

Historicamente, a primeira brinquedoteca foi implantada em 1934, em Los Angeles, nos Estados Unidos, com o objetivo inicial de promover o compartilhamento de brinquedos entre crianças (Araújo, 2020; Santos, 1997). No Brasil, experiências pontuais surgiram na década de 1970, como as promovidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE),

mas a formalização do espaço lúdico ocorreu somente em 1981. A obrigatoriedade legal da brinquedoteca em hospitais com atendimento pediátrico foi instituída por meio da Lei de nº 11.104/2005 (Brasil, 2005). Desde então esta iniciativa, frutífera, despertou o interesse de educadores, enfermeiros e cuidadores infantis devido a pluralidade com que se pode trabalhar

No ambiente hospitalar, a brinquedoteca assume um papel multifuncional, promovendo humanização, ensino e cuidado. Kishimoto (2002) e Santos (2011) ressaltam sua capacidade de estimular a aprendizagem, a criatividade e o enfrentamento do adoecimento. Além disso, pesquisas contemporâneas indicam que o brincar no hospital contribui para o enfrentamento da dor, da ansiedade e do medo, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos familiares e interpessoais (Azevedo *et al.*, 2007; Pelosi; Ferreira; Nascimento, 2020).

Assim, este estudo tem como objetivo analisar as evidências científicas disponíveis acerca do papel da brinquedoteca hospitalar como dispositivo de cuidado e de promoção do desenvolvimento da criança hospitalizada. Para isso, propõe-se a realização de uma revisão integrativa da literatura, com foco na identificação, descrição e discussão das principais contribuições da brinquedoteca hospitalar para o bem-estar físico, emocional e social da criança internada, bem como seu potencial na humanização da assistência e no enfrentamento do processo de adoecimento e hospitalização.

2 Material e Métodos

Para alcançar os objetivos propostos adotou-se como estratégia metodológica a Revisão Integrativa da Literatura, por ser um método que consiste em reduzir uma realidade intrincada em elementos simplificados. E assim, facilitar a compreensão e ou a explicação de uma teoria ou evidência. E deste modo, seus resultados podem fornecer subsídios para a tomada de decisões e promover a síntese acadêmica de determinados assuntos. Além de permitir a percepção de determinados hiatos que precisam ser preenchidos com a realização de novos estudos (Souza *et al.*, 2010).

Portanto, o levantamento bibliográfico foi conduzida entre os meses de janeiro a fevereiro de 2021, utilizando como bases de dados a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o portal de Periódicos Capes e o Google Acadêmico no período de janeiro a fevereiro de 2021. Em seguida, no período de fevereiro a outubro de 2021, procedeu-se a seleção, leitura avaliativa e coleta de dados dos textos selecionados. O espaço temporal utilizado na busca por artigos foi entre 2015 a 2021, visando incluir produções contemporâneas alinhadas às diretrizes vigentes e aos avanços recentes nas práticas lúdico-terapeutas.

A estratégia de busca foi fundamentada nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), com os seguintes termos: “Brinquedoteca”, “Ensino” e “Saúde”; (“Playroom”,

“Teaching” e “Health”), utilizados isoladamente ou em combinações. Foram definidos como critérios de inclusão: i) artigos publicados em português; (ii) estudos que abordassem a brinquedoteca em unidades hospitalares, vinculando-a a processos de ensino e/ou à promoção da saúde infantil. Como critérios de exclusão, consideraram-se: (i) estudos que tratassem exclusivamente da instalação física de brinquedotecas sem discutir sua função terapêutica ou educativa; (ii) artigos duplicados; (iii) produções em outros idiomas. Embora trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses não tenham sido incluídos na análise final dos dados, tais documentos foram utilizados na fundamentação teórica por sua relevância para a compreensão do campo em questão. Após a aplicação dos critérios de triagem e leitura avaliativa dos resumos, 72 artigos foram selecionados para leitura na íntegra, dos quais 11 foram incluídos na análise final por atenderem aos objetivos da presente investigação.

Os dados extraídos foram organizados por meio de análise descritiva e categorial, conforme metodologia qualitativa proposta por Bardin (2011), permitindo a construção de três eixos temáticos: (1) brinquedoteca como suporte para assistência humanizada; (2) brinquedoteca como promotora de saúde e desenvolvimento infantil, subdividido em (2.1) aspectos cognitivos e (2.2) aspectos psicossociais; e (3) uso de tecnologias no contexto da brinquedoteca hospitalar. Essa categorização buscou balizar as inferências e interpretações quanto ao potencial da brinquedoteca no contexto interdisciplinar da saúde e da educação.

3 Resultados e Discussão

A análise dos estudos selecionados permitiu observar que a brinquedoteca em ambientes hospitalares cumpre uma função multifacetada no contexto da atenção à saúde da criança internada, atuando como instrumento de humanização, suporte emocional e estímulo ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial. O brincar, mesmo em situações adversas, não pode ser concebido como mero entretenimento, mas como estratégia terapêutica e pedagógica capaz de transformar a experiência hospitalar em algo menos traumático e mais acolhedor (Soares *et al.*, 2017).

Foram inicialmente identificados 7.400 registros nas bases de dados SciELO (150), Periódicos Capes (71) e no Google Acadêmico (7.179). Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão restaram 146 artigos. Ao ler os títulos, percebeu-se que muitos artigos faziam alusão à instalação de brinquedotecas, o que não era o foco do estudo e, por isso foram descartados da análise. Por conseguinte, foi realizada a leitura do resumo de 72 artigos e constatado que deste total, 10 abordaram diretamente os descritores relacionados ao objetivo deste estudo. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que sistematiza os estudos analisados, seus respectivos autores, periódicos e principais contribuições, organizadas conforme as categorias de análise.

Quadro 1 – Relação dos Estudos Analisados e Principais Contribuições Conforme Categorias Temáticas

Título do Estudo	Autor / Ano	Revista	Contribuição Principal
Ressignificação do Brincar: Relato de Experiência sobre o Impacto de uma Brinquedoteca na Rotina de Cuidados No Hospital.	Soares <i>et al.</i> (2017)	Gep News.	(1) ferramenta de assistência humanizada. (2.2) Desenvolvimento psicossocial e cognitivo
Brinquedotecas Hospitalares: Parâmetros de Avaliação.	Lima <i>et al.</i> (2016)	Rev. Ens. Educ. Cienc.Human.	(2) promoção de saúde e desenvolvimento infantil.
Avaliação da Influência da Brinquedoteca na Redução da Ansiedade Infantil.	Leite <i>et al.</i> (2021)	Research, Society And Development.	(2.2) redução da ansiedade infantil. (2.2) melhoria na relação profissional com o paciente.
Brinquedoteca Hospitalar: A Importância do Brincar para Crianças e Adolescentes Hospitalizados.	Furley <i>et al.</i> (2020)	Artefactum - Revista De Estudos Em Linguagem E Tecnologia - Ano XII.	(2.1) estímulo à aprendizagem cognitiva.
Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Humanização em Ambiente Hospitalar Pediátrico: Relato de Experiência.	Araujo <i>et al.</i> (2017)	Interfaces - Revista De Extensão Da UFMG..	(2.2) comunicação e euforia entre as crianças. (1) Humanização do ambiente.
O Brincar no Contexto Hospitalar na Visão dos Acompanhantes de Crianças Internadas.	Sousa <i>et al.</i> (2015)	Journal of Human Growth and Development.	(2.2) amenização de efeitos de internação; estímulo ao desenvolvimento.
Pedagogia Hospitalar: A Brinquedoteca em Ambientes Hospitalares.	Oliveira <i>et al.</i> (2016)	Research, Society and Development.	(2.1) ensino e aprendizagem lúdica.
A Importância do Espaço Lúdico no Ambiente Hospitalar.	Borges; Bramatti (2020)	Fag Journal of Health 4.	(3) uso de tecnologias no ambiente hospitalar.
Brinquedoteca Hospitalar: Disposição Humanizadora pelo Brincar.	Castro; Conte (2015)	Sefic Unilasalle.	(2.2) função de aproximar as pessoas. (2.1) espaço de educação não formal.
Brinquedoteca Hospitalar: A Visão dos Acompanhantes de Crianças.	Lima <i>et al.</i> (2015)	Revista Psicologia: Teoria e Prática.	(2) promotores de saúde e desenvolvimento.

Fonte: dados da pesquisa.

As contribuições foram categorizadas em três grandes eixos analíticos. A primeira categoria, “suporte para assistência humanizada”, evidenciou que o brincar funciona como elo entre o cuidado técnico e o acolhimento emocional. Atividades lúdicas reduzem a ansiedade, promovem a escuta ativa e restabelecem o vínculo afetivo com a família e a equipe de saúde (Araújo *et al.*, 2017; Soares *et al.*, 2017).

A segunda categoria, “promoção da saúde e do desenvolvimento infantil”, mostrou que a brinquedoteca potencializa o desenvolvimento integral da criança, corroborando as observações de Oliveira *et al.* (2018) que apontaram o espaço lúdico como instrumento para valorização da identidade infantil e reinserção social. Furley, Pinel e Sena (2020) destacaram ganhos cognitivos relacionados à aprendizagem simbólica. Além disso, Leite *et al.* (2021) demonstram que há redução significativa de ansiedade, reforçando os benefícios psicossociais da intervenção lúdica.

Na subcategoria (2.1) aspectos cognitivos, os estudos enfatizam o fortalecimento de processos de aprendizagem mediados pelo brincar (Oliveira *et al.*, 2016). Já a subcategoria (2.2) aspectos psicossociais revela como o brincar favorece o engajamento emocional e fortalece a autoestima (Brito; Perinotto, 2015; Castro; Conte, 2015).

Por fim, a terceira categoria, “uso de tecnologias na brinquedoteca”, foi representada por Borges e Bramatti (2020), que discutem a introdução de recursos digitais como forma de ampliar o potencial de interação e relaxamento das crianças hospitalizadas.

Os achados também indicam desafios importantes, como a carência de profissionais capacitados e a subutilização do espaço lúdico. Pelosi, Ferreira e Nascimento (2020) apontam que o uso terapêutico dos brinquedos exige condução técnica sensível às necessidades da criança. Para que o brincar cumpra sua função plena no ambiente hospitalar, é necessário garantir políticas públicas que reconheçam seu valor como direito e prática essencial ao cuidado (Mitre, 2006).

De fato, as brinquedotecas possuem uma função importante para o desenvolvimento infantil, principalmente em ambientes hospitalares (Furley *et al.*, 2020). Elas oportunizam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de contribuir para o bem-estar físico e mental das crianças (Costa *et al.*, 2020; Kishimoto, 1998; Santos, 2011). Além disso, ressaltam ainda a importância pedagógica e prática destes espaços, através de atividades lúdicas, elevando o potencial das brinquedotecas. Por outro lado, deve-se evitar a subutilização destes espaços

como, por exemplo, brinquedotecas como depósito de brinquedos.

Estudos já comprovaram os benefícios e o admirável potencial que as brinquedotecas apresentam. Implantadas em diversos ambientes onde o desenvolvimento infantil é institucionalizado, com modelos de educação, desenvolvimento e ensino ou como ferramenta no reestabelecimento da saúde, as brinquedotecas viabilizam que as crianças respondam positivamente a estímulos variados (Pelosi *et al.*, 2020). Essa variedade de estímulos deve ser estimulada e trabalhada em qualquer brinquedoteca sob as diretrizes lúdicas (Araújo *et al.*, 2017; Feitosa *et al.*, 2021). No Brasil, a implantação e as transformações das brinquedotecas aconteceram gradativamente, adaptando-se as demandas e realidades locais. Todavia, tendo como meta melhorar a estada da criança no hospital, com valorização crescente do espaço lúdico com a promulgação da Lei nº 11.1104, de 2005 (Costa *et al.*, 2014). Desta forma, o entendimento da brinquedoteca como suporte de assistência humanizada, foi apontado nos estudos de Araújo *et al.* (2017) e Soares *et al.* (2017) que consideram a necessidade de acolher a criança no espaço hospitalar. Neste sentido, brincar é um direito de toda criança, inclusive as hospitalizadas (Silva e Da Matos, 2009).

Outra categoria diz respeito à contribuição da brinquedoteca para o desenvolvimento integral da criança. Desse modo, autores enfatizam o uso de Brinquedos e Materiais Pedagógicos em uma unidade hospitalar, centralizando todos os brinquedos. Com o uso do material voltado ao estímulo do desenvolvimento cognitivo e motor, empregado com intenção terapêutica e prescrito por profissional, relegando a segundo plano, a dimensão lúdica desse brinquedo e a necessidade do brincar na vida da criança. A iniciativa trouxe valorização ao uso dos brinquedos e passou a ser objeto de interesse de grande número de profissionais e estudantes de diferentes áreas, dos pais das crianças e de artesãos em busca de novidade (Brito; Perinotto, 2015; Castro; Conte, 2015; Furley *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2016; Soares *et al.*, 2017).

Ao considerar o desenvolvimento psicossocial, autores como Santos (2000), Soares *et al.* (2017) e Leite *et al.* (2021), afirmam que a brinquedoteca é um espaço destinado ao lúdico, fazendo com que as crianças que não têm acesso ao brinquedo possam utilizá-lo como ferramenta principal para seu desenvolvimento biopsicossocial, fazendo deste seu maior aliado para o aguçamento da imaginação, criatividade, entre outros benefícios que os brinquedos lhes proporcionam. De acordo com Costa *et al.* (2020), ao reconstruírem a história da Brinquedoteca Hospitalar no Brasil passaram a compreender que esse espaço surgiu para aliviar o sofrimento da criança durante a sua hospitalização e as transformações nessa área aconteceram e vêm acontecendo gradativamente.

Em relação ao uso de tecnologias na brinquedoteca Borges e Bramatti (2020), em seu artigo afirmam que o período de internação pode tornar-se traumático na vida da criança, pois geralmente ela está em um ambiente diferente do habitual. E

que as brinquedotecas podem assumir um papel relevante, funcionando como um Espaço Lúdico, onde a criança em condição hospitalar possa perceber a possibilidade do brincar e interagir, além de promover relaxamento, diversão, calma, descontração e animação pode promover também maior interação paciente – acompanhante.

Por outro lado, os estudos evidenciaram algumas dificuldades a percorrer para se atender a legislação quanto a implantação de brinquedotecas e garantir todos os direitos da criança. Isto é, valorizar a saúde, o brincar, a socialização e a cidadania. O brincar no hospital ou em qualquer lugar é uma ferramenta fundamental que promove a recuperação e o bem-estar da criança. Assim o espaço privilegiado que é uma brinquedoteca com o acesso a uma diversidade de jogos e brincadeiras auxilia o desenvolvimento da inventividade, criatividade, já que o brincar, na infância, pode ser o caminho para aprendizagens diversificadas e significativas.

Atualmente, tem-se buscado cada vez mais a atuação ativa de docentes na formação das crianças na educação infantil. Essa atuação mais ativa e interativa perpassa a criação de um ambiente favorável para que elas transformem dados e informações em conhecimentos significativos (Oliveira *et al.*, 2018).

A presente revisão integrativa permitiu compreender que a brinquedoteca hospitalar ultrapassa sua função recreativa, consolidando-se como uma ferramenta estratégica no cuidado integral da criança internada. Ao criar um espaço de expressão, ludicidade e interação, a brinquedoteca contribui diretamente para a humanização da assistência em saúde e para a promoção do bem-estar físico, emocional e social da infância.

Ao longo da análise dos estudos, tornou-se evidente que o brincar exerce papel fundamental no enfrentamento da experiência de hospitalização. A brinquedoteca se apresenta como um ambiente seguro e estimulante, que acolhe a subjetividade da criança, respeita sua singularidade e apoia seu desenvolvimento integral mesmo em meio às adversidades do processo de adoecimento.

No entanto, também foi possível identificar fragilidades na implementação e no uso efetivo das brinquedotecas em unidades hospitalares. Questões como a carência de profissionais capacitados, a falta de intencionalidade terapêutica nas atividades lúdicas e a desvalorização do brincar como prática de cuidado ainda persistem como obstáculos para a consolidação desse espaço como parte integrante das rotinas assistenciais.

4 Conclusão

Destaca-se a urgência de políticas públicas e institucionais que não apenas garantam a presença física das brinquedotecas, mas que assegurem sua funcionalidade, acessibilidade e articulação com as equipes multidisciplinares. O brincar precisa ser reconhecido como linguagem legítima da infância e como recurso terapêutico imprescindível no contexto

hospitalar.

Conclui-se que o investimento em brinquedotecas hospitalares não deve ser visto como ação complementar ou estética, mas como compromisso ético com o cuidado humanizado. Avançar nesse campo implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e como protagonista de sua própria trajetória, inclusive durante a hospitalização. Pesquisas futuras poderão contribuir com dados empíricos que aprofundem a compreensão sobre o impacto dessas práticas no prognóstico e na qualidade de vida de crianças internadas.

Referências

ARAÚJO, K.T. Brinquedoteca: objetivos, organização e classificação. *Rev Terra Cult.*, v.22, n.42, p. 94-110, 2020.

ARAÚJO, R.A.S.; RIBEIRO, M.D. Uso de atividades lúdicas no processo de humanização em ambiente hospitalar pediátrico: relato de experiência. *Interfaces*, v.5, n.1, p.166-172, 2017.

AZEVEDO, D.M. et al. O brincar como instrumento terapêutico na visão da equipe de saúde. *Cienc. Cuid. Saúde*, v.6, n.3, p.335-341, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, G.S.; BRAMATTI, R. A importância do espaço lúdico no ambiente hospitalar. *Fag J. Health*, v.2, n.4, p.461-465, 2020.

BRITO, L.S.; PERINOTTO, A.R.C. O brincar como promoção à saúde: a importância da brinquedoteca hospitalar no processo de recuperação de crianças hospitalizadas. *Rev. Hosp.*, p.291-315, 2015.

BORGES, G.S.; OLIVEIRA, R.S. A importância do espaço lúdico no ambiente hospitalar. *FAG J. Health*, v.2, n.4, p.461-465, 2020.

BRASIL. *Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília: Câmara dos Deputados; 2005.

CASTRO, R.B.; CONTE, E. *Brinquedoteca hospitalar: disposição humanizadora pelo brincar*. SEFIC 2015.

FURLEY, A.K.; PINEL, H.; SENA, L.S. Brinquedoteca hospitalar: a importância do brincar para crianças e adolescentes hospitalizados. *ARTEFACTUM*, v.12, n.1, 2020.

KISHIMOTO, T.M. *Diferentes tipos de brinquedotecas*. In: FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed. 1998.

KISHIMOTO, T.M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T.M.; ONO, A.T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *ProPosições*, v.19, n.3, p.209-223, 2008.

LEITE, L. E. Avaliação da influência da brinquedoteca na redução da ansiedade infantil. *Res., Soc. Develop.*, v.10, n.1., 2021. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11808>.

LIMA, M.B.S.; OLIVEIRA, V.B.; MAGALHÃES, C.M.C. Brinquedotecas hospitalares: parâmetros de avaliação. *Ens. Educ. Ciênc. Hum.*, v.17, n.2, p.147-152, 2016. doi: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n2p147-152>.

MITRE, R.M.A. O brincar no processo de humanização da produção de cuidados pediátricos. In: DESLANDES, S.F. *Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p.283-300. doi: <https://doi.org/10.7476/9788575413296.0013>.

OLIVEIRA, É.F.; SILVA, V.M.; FANTACINI, R.A.F. Pedagogia hospitalar: a brinquedoteca em ambientes hospitalares. *Res. Soc. Develop.*, v.1, n.1, p.88-104, 2016.

OLIVEIRA, J.A.S.; SILVA, N.C. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. *Rev. Saber Acad.*, v.25, n.1, 2018.

PELOSI, M.B.; FERREIRA, K.G.; NASCIMENTO, J.S. Atividades terapêuticas ocupacionais desenvolvidas com crianças e pré-adolescentes com síndrome de Down. *Cad. Bras. Ter. Ocupac.*, v.28, n.2, p.511-524, 2020. doi: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1782>

SANTOS, S.M.P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S.M.P. *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, S.M.P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, V.F.O. et al. Ressignificação do brincar: relato de experiência sobre o impacto de uma brinquedoteca na rotina de cuidados no hospital. *Gep News*, v.1, n.3, p.85-89, 2017.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*. v.8, p.102-106, 2010. doi: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

SOUSA, L.C.; VITTA, A.; LIMA, J.M.; O brincar no contexto hospitalar na visão dos acompanhantes de crianças internadas. *Rev Bras. Cresc. Desenvol. Hum.*, v.25, n.1, p.41-49. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.7322/JHGD.96766>

Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola

Indigenous School Education and Quilombola School Education: the struggle for the right to school education

Rosani de Fátima Fernandes 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: O presente artigo discute a luta e o protagonismo indígena e quilombola na construção de educação escolar específica e intercultural nos territórios. Problematisa-se a escola como apropriação política estratégica para o diálogo intercultural e interepistêmico, para o acesso a direitos fundamentais e humanos; problematisa-se os enfrentamentos dos movimentos indígenas e quilombolas, historicamente invisibilizados nas políticas e nos currículos oficiais. Considera-se as modalidades Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola conquistas históricas dos movimentos étnicos e sociais, que, por meio de legislação específica, asseguraram direitos importantes no campo da educação escolar pública e laica. A partir das reflexões e elaborações dos intelectuais indígenas e quilombolas no campo da educação, problematisa-se as conquistas no campo da garantia do direito à escola na luta por educação escolar diferenciada e de qualidade no Brasil frente às barreiras burocráticas e institucionais colocadas como 'impossibilidades' para a efetividade de currículos e programas educacionais adequados às especificidades indígenas e quilombolas.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação quilombola. Educação escolar. Currículo e diversidade. Direitos diferenciados.

Abstract: The present article discusses the struggle and leadership of Indigenous and Quilombola peoples in constructing Specific and Intercultural School Education within their territories. It examines the school as a strategic political appropriation for intercultural and interepistemic dialogue, as well as for the realization of fundamental and human rights. The discussion also addresses the challenges faced by Indigenous and Quilombola movements, which have been historically rendered invisible in official policies and curricula. Indigenous and Quilombola School Education are understood here as historical achievements of ethnic and social movements that, through specific legislation, have secured significant rights within public and secular school education. Building on the reflections and contributions of Indigenous and Quilombola intellectuals in the field of education, this article problematizes achievements related to guaranteeing the right to a differentiated and high-quality school education in Brazil. It highlights the bureaucratic and institutional barriers presented as 'impossibilities' that hinder the effectiveness of curricula and educational programs tailored to Indigenous and Quilombola specificities.

Keywords: Indigenous education. Quilombola education. School education. Curriculum and diversity. Differentiated rights.

Fernandes, R. de F. (2025). Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola: movimentos de luta pelo direito à escola. *Boletim do Museu Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 20(3), e20250005. doi: 10.1590/2178-2547-BGOELDI-2025-0005.

Autora para correspondência: Rosani de Fátima Fernandes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Estudos Especializados. Rua Barbedo, Menino Deus, n. 604. Porto Alegre, RS, Brasil. CEP 90110-260 (rosanifernandes2@gmail.com).

Recebido em 02/02/2025

Aprovado em 17/09/2025

Responsabilidade editorial: Jimena Felipe Beltrão



SITUANDO O DEBATE

As reflexões contidas neste artigo são parte da minha trajetória de atuação profissional, pesquisa e produção acadêmica, enquanto pessoa Kaingang e educadora que milita na seara da Educação Escolar Indígena (EEI), desde 1995, quando iniciei o trabalho de docência na Escola Básica Vitorino Kondá, hoje Escola Estadual Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, situada na aldeia Xapecozinho, no hoje município de Ipuçu, do hoje estado de Santa Catarina, que foi constituído sobre territórios indígenas na região Sul do Brasil. A motivação para estabelecer diálogos interepistêmicos e confluentes entre a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Escolar Quilombola (EEQ) ganhou contornos mais definidos quando integrei, como docente, o curso de mestrado em Direito Específico para Indígenas e Quilombolas, do Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ), do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Belém, na ocasião em que ministrei, a convite da professora doutora Jane Felipe Beltrão, a disciplina intitulada “Educação escolar indígena & educação escolar quilombola: diálogos interepistêmicos”, no período de 16 de fevereiro a 1 de março de 2024, com carga horária de 60 horas.

A troca de experiências com parentes indígenas e quilombolas, assim como as leituras e discussões a partir das realidades das aldeias e dos quilombos dos participantes possibilitaram a percepção e a análise de similaridades, confluências e pontos de encontro nas narrativas de luta por educação escolar, constituindo um campo de reflexão novo nas minhas produções. Desta feita, aceitei o desafio de seguir problematizando as confluências, tensões e especificidades que marcam a luta histórica desses movimentos sociais, indígenas e quilombolas por educação intercultural e de qualidade.

A metodologia de elaboração deste trabalho está ancorada em uma abordagem qualitativa, de caráter crítico e interpretativo, baseada na intersecção entre autoetnografia militante, análise documental, diálogo interepistêmico e interpretação de dados estatísticos oficiais, fundamentando-se

em referenciais da educação intercultural indígena e quilombola, dos estudos decoloniais e contracoloniais, que problematizam os silenciamentos históricos das epistemologias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

A construção do texto parte da minha experiência concreta na EEI, do chão das comunidades e das escolas indígenas Kaingang e Kyikatêjê, onde trabalhei nos diferentes segmentos da educação básica: na coordenação pedagógica, na construção curricular, na assessoria de organizações indígenas, na orientação de professores e lideranças indígenas, na construção de projetos políticos pedagógicos, bem como de materiais didáticos específicos e calendários escolares, e, por fim, no diálogo institucional com agentes das secretarias municipais e estaduais de educação e com o Ministério Público Federal (MPF), quando denunciemos, em diversos momentos, os descasos no atendimento do direito à EEI intercultural, bi/multilíngue, específica e diferenciada.

Mais recentemente, no ano de 2024, tive a possibilidade de atuar como consultora da Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena (DIPEEI), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), na retomada da implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), criada pela Lei nº 6.861/2009 (Brasil, 2009) e aprovada na 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em Luziânia, em 2009. As atividades vinculadas à consultoria possibilitaram a realização de escutas de lideranças, professores e estudantes dos povos indígenas no estado do Rio Grande do Sul, onde resido atualmente, e dos povos indígenas do TEE Xingu, no território Xingu, no hoje estado do Mato Grosso, na região Centro-Oeste.

As escutas e os diálogos estabelecidos no âmbito da consultoria possibilitaram o contato direto com a realidade das escolas indígenas nesses contextos, analisados à luz dos censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que corroboram os

relatos de condições precárias de infraestrutura, pouca efetividade na realização de formações continuadas e de concursos públicos para a carreira de professores indígenas, entre outros direitos negados historicamente pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O descaso com as escolas indígenas pode ser constatado pela análise dos dados do censo e pode ser observado em todas as regiões do país, especialmente no Norte e no Nordeste, que concentram maiores população e número de escolas e estudantes.

As reflexões trazidas neste artigo também têm como objetivo problematizar parte das minhas inquietações enquanto docente indígena da disciplina “Educação das relações étnico-raciais (ERER)”, que ministro desde maio de 2024, quando fui aprovada no concurso público para a Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde constatei lacunas no trabalho com a EEI e a EEQ, uma vez que, em geral, a discussão da ERER está centrada no binarismo negro/branco e, de alguma forma, silencia outras epistemologias. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica mobiliza intelectuais orgânicos indígenas e quilombolas cujas elaborações constituem campo de pensamento e produção político-pedagógica ancoradas nos processos educacionais dos/nos territórios indígenas e quilombolas, espaços urbanos, sociais e culturais de construção de conhecimentos baseados em cosmologias indígenas, africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa documental tem com referência a análise de artigos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), marco para a construção da EEI e da EEQ, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003a) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), assim como de decretos e resoluções que registram os princípios, os fundamentos e as diretrizes dessas modalidades educacionais e de declarações e tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Os marcos legais normativos são analisados criticamente, à luz da produção de intelectuais indígenas e quilombolas engajados nos movimentos sociais de luta por educação escolar.

Os dados estatísticos centraram-se em informações dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010, 2022a, 2022b) e do Censo Escolar do INEP (2022), sendo analisados a partir da perspectiva contracolonial (A. Santos, 2015), de modo a não reduzir as realidades indígenas e quilombolas à condição de déficit, mas como expressões de resistência e reinvenção da educação em contextos historicamente subalternizados para a construção de sistemas interculturais de educação escolar contra-hegemônicos.

A disciplina ministrada no mestrado específico da UFPA se configurou como espaço metodológico privilegiado de troca entre intelectuais indígenas e quilombolas, em que as narrativas, vivências e análises dos próprios sujeitos coletivos fundamentam os eixos interpretativos do artigo. Esse processo é orientado por uma ética de escuta sensível com horizontalidade e pesquisa comprometida e situada no que Ribeiro (2017) denomina de “lugar de fala”, conceito que busca evidenciar como as experiências sociais influenciam diretamente a forma como os sujeitos percebem, interpretam e falam sobre o mundo. A metodologia está, portanto, ancorada em uma autoetnografia baseada no fato de eu ser uma pessoa indígena (Smith, 2018), em que a trajetória pessoal e coletiva é compreendida como fonte acadêmica, politicamente situada na produção de conhecimento e no envolvimento como caminhos possíveis para as elaborações científicas comprometidas e engajadas com e por sujeitos da/na pesquisa.

Cabe destacar que a UFPA é pioneira nas ações afirmativas na região Norte, praticando a política de cotas para pessoas oriundas de escolas públicas e pessoas negras desde 2005. Na pós-graduação, desde 2007, o PPGD reserva vagas para povos indígenas e, posteriormente, para quilombolas, por meio de edital específico e diferenciado. Em 2009, foi aprovada, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a reserva de duas vagas para indígenas em todos os cursos de graduação e todos os *campi* da instituição; em 2011, a política foi ampliada para pessoas

quilombolas, oferecendo o mesmo número de vagas. Além disso, as políticas de reserva de vagas na graduação foram ampliadas para outros cursos de pós-graduação, como a Antropologia, em 2010 (Beltrão et al., 2016).

O curso de mestrado em Direito específico para indígenas e quilombolas é parte das políticas de ação afirmativa do PPGD/UFGA implementadas em parceria com a *Climate and Land Use Alliance* (CLUA) e a Fundação Ford, por meio da Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA), cujo programa incluiu a Residência Clínica Jurídica para advogados(as) indígenas e quilombolas, já finalizado, o qual teve a possibilidade de integrar e colaborar.

O conjunto das disciplinas no mestrado específico, que ainda está em andamento, tem como objetivo refletir sobre a pesquisa em contextos indígenas e quilombolas, com ênfase em direitos humanos e étnicos, em diálogo com os enfrentamentos históricos e contemporâneos dos sujeitos dentro e fora dos territórios. A disciplina ofertada procurou estabelecer diálogos entre protagonistas indígenas e quilombolas com o objetivo de refletir acerca das problemáticas enfrentadas pelas comunidades para fazer valer seus direitos à escola e debater possibilidades de diálogos interepistêmicos entre a EEI e a EEQ.

NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: CONQUISTA DA ESCOLA NAS ALDEIAS E NOS QUILOMBOS

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é divisor de águas no reconhecimento dos direitos das minorias étnico-raciais no Brasil. Promulgada no ano do primeiro centenário da abolição da escravidão, a Carta Magna representou parte da consolidação de demandas e lutas históricas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negro, indígena e quilombola. Foi a partir de 1988 que foram garantidos importantes avanços legais na institucionalização das políticas públicas de reconhecimento das identidades, das culturas, das organizações sociais e dos territórios quilombolas e indígenas.

Os artigos 231 e 232 consolidaram o reconhecimento da autonomia e da autodeterminação indígena, depois de

quase cinco séculos de políticas sistemáticas de genocídio, etnocídio, integração e assimilação. Pela primeira vez na legislação nacional, uma carta constitucional reconhece aos povos indígenas o direito às organizações sociais, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições e, para além disso, ficam expressamente registrados os direitos originários sobre as terras ocupadas tradicionalmente, cabendo a demarcação e a proteção à União (Brasil, 1988).

O reconhecimento das terras tradicionalmente ocupadas representa a possibilidade de garantia dos territórios e da continuidade das práticas sociais, culturais, econômicas, espirituais que são assentadas nesses espaços. Da mesma forma, torna-se imperativo o papel do Estado brasileiro na demarcação e na proteção desses territórios. Além disso, o artigo 231 é a base jurídica para a implementação do direito à consulta livre, prévia e informada, conforme o artigo 6º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (OIT, 1989), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002 (Brasil, 2002) e promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (Brasil, 2004).

Não obstante, o artigo 231 refuta diretamente a possibilidade de um 'marco temporal', que tenta condicionar o direito às terras indígenas à comprovação de ocupação no momento da promulgação da Constituição, ou seja, em 1988. O artigo reconhece os direitos originários, que independem de datas específicas, baseando-se no uso e na ocupação tradicional. Trata-se de instrumento jurídico de defesa dos territórios indígenas contra históricas tentativas de supressão e exploração por meio de diferentes estratégias. Mesmo com as resistências dos movimentos indígenas, o chamado marco temporal tem avançado no Congresso Nacional e representa retrocesso nas conquistas legais constitucionais, representando uma ameaça concreta à garantia de permanência nas terras demarcadas e de futuras demarcações.

Na mesma esteira, o artigo 68 da CF de 1988 afirma que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a

propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). O Decreto nº 4.887, de 2003 (Brasil, 2003b), regulamenta os procedimentos para regularização, cabendo à Fundação Cultural Palmares a emissão dos certificados junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

As garantias constitucionais na demarcação das terras indígenas e na titulação dos territórios quilombolas materializam o pilar da justiça social, da proteção territorial, socioambiental e da dignidade desses povos, fundamentado na perspectiva de reparação histórica e de valorização da diversidade cultural no Brasil. No entanto, a plena efetivação dos direitos constitucionais fundamentais depende do fortalecimento das políticas públicas e do compromisso da sociedade em combater retrocessos e assegurar conquistas legais históricas no chão das comunidades.

A garantia e a proteção dos territórios indígenas e quilombolas são condições primordiais para a continuidade da existência física e cultural desses coletivos, que, pelas lutas e resistências, têm tido importante crescimento demográfico. Dados do censo do IBGE de 2022 indicam que 1.693.535 pessoas se autodeclararam indígenas, o que corresponde a 0,83% da população brasileira (IBGE, 2022a). Em 2010, eram 896.917 pessoas autodeclaradas indígenas, o que representava apenas 0,47% da população brasileira.

O censo também indicou a presença de 305 povos, falantes de 274 línguas. O estado com maior presença indígena em quantitativo populacional é o Amazonas, na região Norte do Brasil, que também concentra a maior diversidade de povos e línguas, seguido pelo Nordeste e pelo Centro-Oeste. Cabe destacar que em todas as unidades federativas há presença indígena em contextos rurais e urbanos (IBGE, 2022a).

Com relação à população quilombola, os dados do censo de 2022 indicam a autodeclaração de 327.802 pessoas, o que representa 0,65% do total de habitantes do país. Em relação às localidades quilombolas, foram identificadas 8.441, havendo 473.970 domicílios onde residia pelo menos uma pessoa quilombola, estando as pessoas espalhadas por

1.696 municípios brasileiros. O município de Senhor do Bonfim, no estado da Bahia, concentra o maior número de pessoas quilombolas, somando 15.999, seguido por Salvador, também na Bahia, com 15.897, Alcântara, no Maranhão, com 15.616, e Januária, em Minas Gerais, com 15.000 pessoas quilombolas. A região Nordeste concentra o maior percentual de população quilombola, com 68,19% do total do país, havendo 905.415 pessoas autodeclaradas (IBGE, 2022b).

Na região Sudeste são 182.305 (13,73%) pessoas, seguida da região Norte, com 166.069 (12,51%), Centro-Oeste, com 44.957 (3,39%), e Sul, com 29.056 (2,19%). Os cinco estados brasileiros com maior população quilombola são: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco. Cabe ressaltar que a Bahia e o Maranhão, juntos, concentram mais da metade da população quilombola do país, com 50,16% do total. Na Amazônia brasileira vivem 80.899 pessoas quilombolas, que representam 48,38% do número total residente em áreas oficialmente delimitadas, o que indica avanço nos processos de regularização fundiária nesta região.

O crescimento demográfico também representa aumento na demanda por políticas públicas em todas as áreas, como saúde, educação moradia e alimentação digna, entre outras. As demandas por EEI e EEQ em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e Superior são parte das agendas de reivindicações dos movimentos, no entanto foi somente após 1988 que tais políticas foram, de fato, materializadas no chão das aldeias e dos quilombos, quando passaram a ser consideradas modalidades específicas na estrutura educacional institucional no Brasil, o que também precisa ser demarcado como conquista dos movimentos sociais indígenas, negros e quilombolas.

A conquista da legislação específica e das modalidades próprias no Sistema Nacional de Educação (SNE) representa grande avanço para garantia do direito à escola aos povos indígenas e quilombolas, no entanto os desafios para efetividade da qualidade da oferta da Educação Básica nos territórios ainda são gigantesco. Os dados do Censo da Educação Escolar do INEP de 2022 indicam, ainda, um

quadro de muita precariedade na infraestrutura das escolas, assim como nos números referentes à formação inicial e continuada de professores, à produção de material didático e paradidático específico, à construção de currículos e projetos políticos pedagógicos (PPP), entre outros. É incontestável o crescimento na demanda por escola nos territórios indígenas e quilombolas, especialmente pela apropriação da instituição, que passa a ser pensada como estratégia étnica e política para a efetividade dos projetos de bem viver desses povos.

Em 2022, havia 3.582 escolas indígenas no Brasil, sendo que 3.535 estavam localizadas em terras indígenas, com 25.460 professores e 292.497 estudantes matriculados. Sobre os estudantes, 64% têm matrícula no ensino fundamental, 10% no ensino médio, 2% no ensino profissionalizante, 8% na educação de jovens e adultos (EJA) e 16% na educação infantil. Ainda de acordo com o censo de 2022, foram registradas 278.030 matrículas em escolas localizadas em comunidades quilombolas, sendo 25% na Educação Infantil, 56% no ensino fundamental e 19% no ensino médio, contando 17.288 professores em 2.366 escolas quilombolas (IBGE, 2022b).

Os dados também indicam que 1.015.034 de pessoas quilombolas com 15 anos ou mais de idade viviam dentro e fora de territórios oficialmente delimitados. Entre essas, 18,99%, que correspondem a 192.715 pessoas, não eram alfabetizadas. Dessa forma, a taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas a partir de 15 anos de idade era 2,7 vezes superior à registrada na população total residente no Brasil (Ferreira, 2024).

Outro dado que chama atenção, nesse mesmo estudo, é referente à alfabetização das mulheres quilombolas, que apresentaram taxa maior de alfabetização, com 82,89%, enquanto os homens apresentaram taxa de 79,11%. A diferença de 3,78 pontos percentuais é maior do que a observada na população total do país, que foi de um ponto percentual, com 93,48% das mulheres e 92,49% dos homens nesse mesmo requisito (Ferreira, 2024). Os dados evidenciam o protagonismo das mulheres no acesso à escolarização em todos os níveis de ensino.

CONQUISTA E CONSTRUÇÃO LEGAL DAS MODALIDADES ESPECÍFICAS DE ENSINO

Historicamente, a escolarização foi negada aos povos indígenas e quilombolas no Brasil. Quando ofertada, não atendia aos projetos emancipatórios desses coletivos, mas sim aos interesses da Coroa, das missões religiosas, do Império e, posteriormente, da República e dos militares durante o golpe militar (1964-1986), ou seja, a escola tinha como objetivo atender aos ideais nacionais de 'civilização', sem se importar com os interesses e os projetos dos coletivos indígenas e quilombolas.

Mesmo após o tardio final 'oficial' da escravidão da população negra no Brasil, o direito à escola não foi realidade, nem representou mudanças significativas na possibilidade de acesso a direitos, pois as pessoas negras continuaram sendo excluídas e marginalizadas dos processos educacionais escolarizados. A ausência de medidas de inclusão resultou na perpetuação de desigualdades, mantendo a população negra à margem do sistema educacional formal.

Para os povos indígenas, a escolarização era orientada por ideais de civilização de base judaico-cristã, com o objetivo de serem integrados gradativamente à sociedade nacional, por meio da imposição da língua portuguesa e dos currículos ocidentais, em detrimento das línguas e culturas originárias (Fernandes, 2010). A escola era parte do projeto de negação da alteridade e da diferença, manifestado principalmente pela imposição de uma língua nacional e de currículos uniformes civilizatórios eurocentrados. Conforme destaca Bartolomeu Melià, "os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas" (Melià, 1999, p. 14).

Cabe destacar que esses processos não se deram sem as resistências e resiliências indígenas, negras e quilombolas. A década de 70 do século XX marca o fortalecimento dos movimentos indígenas em resistência e contraposição a séculos de violências múltiplas, entre elas

a violência e o silenciamento epistêmico, que negaram os sistemas de produção de conhecimentos, ciências, saberes e cosmologias indígenas. O movimento indígena também demarcou a luta dos povos indígenas contra a ditadura militar, instaurada com o golpe militar de 1964, assim como a luta pela retomada da democracia no Brasil, que também precisa ser destacada como parte das ações das lideranças e organizações indígenas que culminaram com o registro de direitos étnicos na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988).

Na esteira das conquistas pós-1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), trouxe pela primeira vez artigos específicos sobre a EEI, reconhecendo as particularidades e estabelecendo princípios para atender as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. O artigo 78 reconhece a EEI como modalidade específica, organizada de maneira a respeitar as peculiaridades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, assegurando que a escola indígena deve valorizar as línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem de cada povo. Prevê, ainda, a elaboração de currículos específicos e diferenciados, que reflitam a organização social, os costumes, as tradições e as línguas das comunidades indígenas. O artigo 79 reforça a necessidade de apoio técnico e financeiro da União para a produção de materiais didáticos específicos, formação de professores indígenas em níveis médio e superior, com o objetivo de garantir a autonomia pedagógica das escolas indígenas e fortalecer as práticas educativas próprias (Brasil, 1996).

De maneira sucinta, a LDB de 1996 reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos específicos na área educacional, garantindo a possibilidade de educação bi/multilíngue e intercultural, fortalecendo as línguas maternas e o conhecimento tradicional, abrindo espaços para a formação de professores indígenas e promovendo maior autonomia às comunidades na construção de processos educativos escolarizados.

A LDB de 1996 foi, sem dúvida, um marco para a educação no Brasil, no entanto o documento não trata

diretamente da EEQ, como fez com a EEI. Por outro lado, cabe destacar que o princípio do respeito à diversidade cultural está presente, fornecendo bases para políticas educacionais posteriores voltadas para comunidades quilombolas. O artigo 4º garante o acesso à educação básica como um direito universal, incluindo populações rurais e grupos em situação de vulnerabilidade, como os quilombolas, estabelecendo como princípios do ensino o respeito à pluralidade cultural e às especificidades das populações brasileiras.

O artigo 26-A da LDB, modificado em 2003 pela Lei nº 10.639 (Brasil, 2003a) e em 2008 pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os estabelecimentos de ensino como prática fundamental para a valorização das culturas quilombolas e indígenas. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 3/2004 (CNE, 2004) trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica; o documento tem como objetivo orientar as instituições de ensino e os sistemas educacionais sobre a inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, a fim de promover a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil e enfrentar o racismo e a discriminação racial por meio da educação antirracista. Em 2008, como dito, a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) modificou a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003a), tornando obrigatória a inclusão das histórias e culturas indígenas nos currículos de todas as escolas de educação básica, públicas e privadas, do país. A ampliação, em atendimento às demandas e reivindicações do movimento indígena educador, fortalece a discussão e a mudança de paradigmas na educação nacional, provocando o debate sobre o silenciamento das histórias e culturas indígenas na formação social e cultural da sociedade brasileira.

Cabe destacar também a importância da ratificação pelo Brasil da Declaração de Durban, de 2001, como um documento propulsor das legislações posteriores. Elaborada durante a realização da “Conferência mundial

contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata” (UNFPA Brasil, 2001, p. 1), a declaração reafirma a importância da valorização da diversidade étnico-racial, eliminação do analfabetismo e promoção da educação de qualidade para o pleno acesso à justiça social por todos os povos, conforme artigo 96:

Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos (UNFPA Brasil, 2001, p. 30).

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), o movimento quilombola incluiu no documento final a EEQ como modalidade específica na educação básica, apresentando a demanda por legislação própria. Também em 2010 foi realizado o primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola pelo Ministério da Educação (MEC) que reforça a importância do Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola e da elaboração das diretrizes curriculares para a recém-criada modalidade.

Em 2012, foi publicada a Resolução do CNE nº 8, de 2012 (Brasil, 2012a), que define as diretrizes curriculares nacionais (DCN) da EEQ na educação básica, regulamentando a oferta de educação para comunidades quilombolas. O documento visa a garantia de educação escolar que respeite as especificidades históricas, culturais e sociais, a promoção, o reconhecimento e a valorização da identidade étnico-racial dos povos quilombolas, assegurando processos educacionais escolarizados que contribuam para a autonomia e a qualidade de vida das comunidades. A resolução pontua que a educação quilombola, em diálogo com a educação escolar quilombola, deve ter como objetivo a valorização dos saberes e das práticas das comunidades, por meio do desenvolvimento de currículos específicos e contextualizados, conforme registrado no artigo 6º:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012a, p. 5).

No mesmo ano, foi elaborada a Resolução nº 5, de 2012, do CNE (Brasil, 2012b), que estabelece as DCN para a EEI, regulamentando a organização, o funcionamento e as especificidades dessa modalidade de ensino, em consonância com o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). O documento demarca o direito à educação escolar específica, intercultural, diferenciada e multilíngue, devendo esta ser organizada para respeitar e valorizar as tradições, as línguas e os modos de vida dos povos indígenas. Nesse sentido, a escola indígena deve promover o diálogo entre a educação indígena, própria de cada povo, e a EEI, as quais, por sua vez, devem estar em diálogo com outros conhecimentos, incluindo os ocidentais que forem entendidos pelas comunidades como necessários nos processos de formação escolar, assim como para a defesa dos territórios e dos direitos étnicos.

Os avanços na legislação devem ser demarcados como conquistas históricas dos movimentos de luta, conforme afirmado anteriormente. No entanto, a distância entre a letra da norma e a realidade das comunidades indígenas e quilombolas tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas lideranças e comunidades indígenas e quilombolas. O descaso crescente no atendimento da educação escolar de qualidade nos territórios mobiliza inúmeras denúncias, protestos e reivindicações no sentido de ampliar as possibilidades de atendimento das demandas por escola com qualidade e equidade.

O esforço epistêmico proposto neste artigo reside justamente na tentativa de estabelecer diálogos e confluências no campo de luta por educação escolar

indígena e quilombola, situando-se no escopo das reflexões para encontrar caminhos possíveis para a efetividade do direito à escola específica e intercultural.

POSSIBILIDADES DE CONFLUÊNCIAS E DIÁLOGOS INTEREPISTÊMICOS NA LUTA PELA ESCOLA

O diálogo interepistêmico entre as modalidades educacionais é fundamental para o fortalecimento das identidades culturais e para a valorização dos saberes locais. Para Gersem dos Santos Luciano, intelectual indígena do povo Baniwa, o diálogo entre diferentes epistemologias é fundamental para que a EEI se afirme como instrumento de construção da 'cidadania diferenciada', possibilitando que os estudantes indígenas mantenham suas tradições culturais ao mesmo tempo em que participam plenamente da sociedade brasileira (Baniwa, 2019).

Givânia Maria da Silva, uma das principais vozes na luta pela EEQ e cofundadora da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), afirma que a educação quilombola é mais do que direito, pois se constitui um espaço de resistência e de afirmação da cultura e da história quilombola (Silva, 2012). Entretanto, a falta de infraestrutura e de recursos específicos compromete a implementação de educação escolar quilombola efetiva e de qualidade. Para Silva (2012), a educação escolar deve ser ferramenta para combater o racismo e a discriminação, promovendo o respeito e a igualdade de oportunidades. A escola quilombola deve ser um espaço de conscientização sobre os impactos do racismo e de empoderamento das populações negras.

Baniwa (2019) e Silva (2012) concordam que, para a educação escolar indígena e quilombola, respectivamente, serem de fato interculturais, é necessário formar professores que compreendam a realidade cultural das comunidades onde atuam, na busca da construção de uma educação comprometida com a valorização cultural dos povos etnicamente diferenciados, pois formar professores quilombolas é consolidar agentes de transformação social,

preparados para promover educação que valorize as tradições e a identidade cultural (Silva, 2012).

Embora direcionadas a contextos distintos, a EEI e a EEQ têm pontos em comum e possibilidade de diálogo a serem destacados: 1) representam a materialização das lutas indígenas e quilombolas por educação escolar específica, intercultural e comunitária que emerge nos enfrentamentos coletivos desses povos por direitos; 2) reconhecem a educação escolar como direito fundamental inalienável, que deve respeitar e promover as identidades culturais das comunidades atendidas; 3) têm como princípio o respeito à diversidade cultural dos povos, garantindo o reconhecimento e a valorização das culturas, línguas, tradições, histórias, memórias, ancestralidades e modos de vida; 4) a educação escolar está centrada nas territorialidades, entendendo que o vínculo entre educação e território é fundamental para a construção curricular, política e pedagógica.

Outro ponto de diálogo entre as modalidades de ensino se refere à construção curricular, uma vez que os currículos dessas escolas devem ser elaborados com a participação ativa das comunidades, refletindo as práticas socioculturais e histórias e os saberes. No caso dos povos indígenas, há ênfase no multilinguismo, com uso das línguas maternas como primeira língua e do português como segunda língua. Na EEQ, o foco recai na história, na cultura afro-brasileira e nas tradições quilombolas. A gestão escolar deve também ser de base comunitária, garantindo a participação e o protagonismo das comunidades indígenas e quilombolas na tomada de decisões e na definição dos projetos pedagógicos. As escolas, nesses contextos, são compreendidas como ferramentas para o fortalecimento da autonomia das comunidades, respeitando as formas de organização social.

A valorização dos educadores e educadoras das próprias comunidades formados em cursos específicos direcionados para esses coletivos, assim como a formação continuada deve ser permanente e em serviço ofertado por meio de programas que incluam conhecimentos e conteúdos específicos sobre as culturas, línguas e histórias das comunidades.



Da mesma forma, a produção de materiais didáticos e paradidáticos deve ser realizada pelos sujeitos da educação escolar indígena e quilombola, de maneira que sejam produzidos com a participação das comunidades e alinhados às especificidades culturais e linguísticas.

A EEI e a EEQ também trabalham na perspectiva da escola ser vista como ferramenta de resistência e combate à discriminação, ao racismo, aos preconceitos e às desigualdades históricas, com vistas ao fortalecimento étnico, racial e identitário, valores e princípios que são garantidos na legislação nacional, fruto de longo processo de mobilização política dos movimentos, que têm seu caráter educativo e formativo, pois a luta pela educação acompanha a pauta da luta pelos territórios e não está separada das reivindicações históricas dos coletivos indígenas e quilombolas.

É incontestável que a valorização das modalidades específicas representa grande avanço nas políticas de reconhecimento e promoção de educação escolar específica aos povos indígenas e quilombolas, no entanto ainda há muitos desafios a serem enfrentados, pois essas modalidades são historicamente marcadas pela precariedade e pela falta de aceitação das especificidades culturais pelos sistemas públicos de educação. O contexto de precariedade em que grande parte das escolas se encontra limita a implementação plena das práticas, criando barreiras ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A oferta do ensino médio constitui um dos maiores gargalos nas aldeias e nos quilombos, obrigando os jovens a se deslocarem às escolas rurais e urbanas. A falta de infraestrutura adequada, somada às condições precárias de transporte e à distância dos centros urbanos, impõe barreiras não apenas à aprendizagem, mas também ao próprio acesso à escola. Essa realidade expõe um paradoxo: embora existam avanços significativos no reconhecimento legal do direito à educação escolar específica, a implementação prática ainda está aquém das necessidades reais desses povos.

Além disso, a ausência de escolas de ensino médio regular em territórios indígenas e quilombolas reflete uma lacuna estrutural que limita a continuidade dos estudos e compromete o desenvolvimento das juventudes dessas comunidades e, por consequência, o acesso ao ensino superior. A necessidade de deslocamento para contextos educacionais que muitas vezes desconsideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes contribui para altas taxas de evasão escolar, reforçando ciclos de desigualdade e exclusão.

Nesse sentido, a mobilização das comunidades para superar as muitas barreiras existentes revela o protagonismo e a resistência desses coletivos na busca por direitos educacionais. No entanto, é fundamental que o Estado brasileiro assuma papel mais efetivo na implementação de políticas públicas que garantam infraestrutura escolar adequada, formação continuada de professores que compreendam a realidade cultural das comunidades e a produção de materiais didáticos específicos e contextualizados.

A EEI e a EEQ compartilham horizontes político e epistêmico comuns: a resistência à colonialidade do saber e à imposição de modelos hegemônicos de escolarização. Embora distintas em suas experiências, ambas confluem na defesa de projetos educativos baseados na ancestralidade, nos territórios e na coletividade. O pensamento de Antônio Bispo dos Santos nos possibilita a compreensão da singularidade da educação quilombola pelas suas experiências de vida em coletividade.

Para Nego Bispo, como é popularmente conhecido, os quilombos não são apenas espaços físicos, mas modos de viver e significar o mundo, sustentados por práticas de oralidade, espiritualidade, reciprocidade e autonomia (A. Santos, 2023). A noção de 'contracolonização' se opõe à lógica da inclusão subordinada aos modelos ocidentais, propondo que os quilombolas não querem ser integrados ao sistema escolar como objetos, mas reconhecidos como sujeitos capazes de produzir outras formas de ensinar e aprender.

O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Mas se dissermos assim, não enfraquecemos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo (A. Santos, 2023, p. 51).

Em confluência com o pensamento de Nego Bispo, Linda Tuhiwai Smith, intelectual maori da Nova Zelândia, denuncia o papel da pesquisa e da escolarização como ferramentas de dominação colonial (Smith, 2018). Ao propor uma metodologia decolonial, Smith (2018) defende que os povos indígenas devem produzir e controlar seus próprios saberes, com base nas próprias línguas, cosmovisões, experiências e processos próprios de aprendizagem. A educação, nesse sentido, deve ser instrumento de cura, reparação e autodeterminação.

Ambos os autores situam o território como fundamento epistemológico da produção de saberes. Enquanto a modernidade separa o conhecimento do lugar, Linda Smith e Nego Bispo reconhecem que é na relação com a terra, com os corpos e com as comunidades que os saberes se constroem. Assim, EEI e EEQ, quando orientadas por essas epistemologias insurgentes, deixam de ser modalidades alternativas para se constituírem como projetos civilizatórios próprios. São práticas de justiça cognitiva (B. Santos, 2010), que recusam a monocultura do saber e reivindicam a legitimidade de outras formas de conhecer e estar no mundo.

Entretanto, a efetivação dos projetos autônomos de educação escolar enfrenta limites estruturais históricos. A institucionalização da EEI e da EEQ no Brasil ainda é marcada por discontinuidades orçamentárias, fragilidades nos sistemas de cooperação entre os entes federativos e resistência das redes públicas em reconhecer a legitimidade das epistemes dos povos tradicionais nos processos de educação escolarizados. Como apontam os próprios autores, há sempre o risco de a captura institucional esvaziar o potencial transformador dessas experiências (Smith, 2018; A. Santos, 2023).

Por isso, compreender as confluências entre EEI e EEQ à luz de pensadores como Nego Bispo e Linda Smith é refletir sobre processos educacionais que não apenas reconheçam a diversidade, mas que sejam construídos a partir da diversidade. Uma educação que não apenas inclua indígenas e quilombolas na escola, mas que questione o que é escola, quem ensina, o que se aprende e para que se aprende.

As experiências da EEI e da EEQ constituem não apenas modalidades pedagógicas específicas, mas enfrentamentos ativos à colonialidade do saber e à negação histórica das epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Conforme Quijano (2005), a colonialidade é a face persistente do colonialismo mesmo após sua estrutura formal ter sido abolida. Trata-se de uma lógica de poder que impõe hierarquia racial e epistêmica sobre os povos do Sul global, definindo quem pode produzir conhecimento válido. Nesse sentido, tanto a EEI quanto a EEQ se erguem como movimentos de decolonialidade, que implica a desobediência epistêmica e a valorização de sistemas de saberes subalternizados como fontes legítimas de conhecimento e ação política (Mignolo, 2017).

Ao trazer o conceito de confluência para o campo da educação, Nego Bispo propõe uma virada teórica fundamental, desafiando o conceito clássico de interculturalidade, ao afirmar que não se trata apenas de dialogar com o outro, mas de reconhecer que os saberes quilombolas e indígenas são filosofia, ciência, técnica e tecnologia em si, não sendo complementos ao conhecimento ocidental, mas sim sistemas epistemológicos complexos e completos (A. Santos, 2023). Ao tratar da descolonização das metodologias em contextos indígenas, reforça essa perspectiva, afirmando que os povos indígenas não são apenas objetos de estudo, mas sujeitos que produzem conhecimentos. A pesquisa, e, por extensão, o currículo, devem ser processos politicamente situados, comprometidos com a autodeterminação dos povos e com a valorização de seus saberes. O autor propõe uma reestruturação epistemológica e ética que

deve permear as práticas educacionais, questionando a validade de métodos ocidentais quando aplicados a contextos cujos paradigmas cosmológicos, ontológicos e epistemológicos são outros.

Nesse sentido, a EEI e a EEQ, mais do que sistemas de ensino, são formas de resistência ontológica. Elas desafiam o monopólio ocidental do conhecimento, problematizam a centralidade do currículo nacional único e reivindicam currículos situados, construídos a partir dos territórios, das histórias e das cosmologias próprias. A escola, quando apropriada como ferramenta de resistência e transformação, passa a ser um espaço de re-existência epistêmica. A decolonialidade e a contracolonialidade, nesse contexto, são mais do que uma crítica ao colonialismo, constituindo-se como proposição ativa de outros mundos possíveis, onde as escolas possam ser construídas não sobre o silenciamento das tradições, mas sobre a escuta profunda das 'águas do conhecimento' que correm em confluência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EEI e a EEQ são frutos de intensas mobilizações sociais e políticas dos povos indígenas e quilombolas, que ao longo da história enfrentaram múltiplas formas de opressão e exclusão. Essas modalidades educacionais transcendem o simples acesso à escola, sendo ferramentas fundamentais para a valorização das identidades culturais, linguísticas e históricas, além de constituírem espaço estratégico para o fortalecimento das lutas por direitos fundamentais e territoriais.

Embora os avanços legislativos e normativos, como as diretrizes curriculares nacionais específicas, sejam marcos importantes, a implementação plena e a qualidade da oferta dessas modalidades ainda enfrentam desafios significativos. A precariedade das infraestruturas escolares, a insuficiência de professores habilitados nas especificidades culturais e a carência de materiais didáticos próprios revelam a urgência de políticas públicas robustas e permanentes que atendam às demandas desses povos.

Os diálogos interepistêmicos entre a EEI e a EEQ demonstram que ambas modalidades compartilham princípios fundamentais, como o respeito à diversidade cultural, a valorização dos saberes tradicionais e a centralidade do vínculo entre educação e território. A construção de currículos e de práticas pedagógicas que reflitam as histórias, as cosmovisões e os saberes locais é um passo diligente para promover a autonomia e o bem-viver das comunidades.

A conquista das modalidades específicas reafirma o papel da escola como espaço de resistência, emancipação e transformação social. Reconhecer e promover políticas específicas e programas que atendam as especificidades indígenas e quilombolas não são apenas obrigações do Estado, mas também compromisso ético e político de toda a sociedade brasileira, que deve valorizar e apoiar a diversidade que compõe o país. Somente assim será possível construir sistemas educacionais verdadeiramente equitativos, que contribuam para a justiça social e para a dignidade desses povos.

A partir da metáfora da 'confluência', proposta por Nego Bispo (A. Santos, 2023), compreendemos que a luta por educação escolar específica não se resume à inclusão em um sistema já posto, mas à coexistência autônoma de epistemologias diversas, em que os saberes indígenas e quilombolas se insurgem para serem reconhecidos e não submetidos às hierarquias e às subordinações colonialistas eurocentradas. Esse entendimento desafia o modelo integrador ocidental e aponta para a necessidade de repensar radicalmente as políticas educacionais a partir dos próprios territórios, das cosmologias, bem como dos modos de produção do conhecimento e da vida em sua organicidade e seus sentidos.

Ao propor a descolonização das metodologias, Smith (2018) nos convoca a olhar para a produção de conhecimento e para a prática educativa como atos políticos situados. A EEI e a EEQ, ao reivindicarem seus próprios métodos, línguas e currículos, constituem-se como práticas de pesquisa e ensino que colocam no

centro a autodeterminação dos povos e dos territórios ancestrais. Ao se perceber os sujeitos indígenas e quilombolas como autores de suas narrativas e propostas pedagógicas, reafirma-se o compromisso ético da escola como espaço de produção dos sentidos da vida em coletividade, de produção do ser e do saber de povos étnicos e racialmente situados em movimentos insurgentes e contra-hegemônicos por reconhecimento e respeito.

REFERÊNCIAS

- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos* (1. ed.). Mórula, Laced.
- Beltrão, J. F., Brito Filho, J. C. M., & Maués, A. M. (2016). Ações afirmativas na Universidade Federal do Pará (2005-2016). *Revista Inclusiones*, 3(número especial), 78-101. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/533>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2002). Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002: Aprova o texto da Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*. <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional/programa-fronteira-integrada-pfi/marco-legal/decreto-legislativo-no-143-de-2002/view>
- Brasil. (2003a). Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>
- Brasil. (2003b). Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta a regularização fundiária das terras quilombolas. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm
- Brasil. (2004, abril 19). Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004: Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm
- Brasil. (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Brasil. (2009). Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm
- Brasil. (2012a). Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>
- Brasil. (2012b). Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2004). *Parecer CNE/CP nº 003/2004, 10 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. <https://prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-0032004-10-de-marco-de-2004-diretrizes-curriculares-nacionais-para>
- Fernandes, R. F. (2010). *Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. <https://repositorio.ufpa.br/items/4a654fff-18d6-4f71-89de-2732a2290092>
- Ferreira, I. (2024, julho 19). Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. *Agência IBGE Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Os indígenas no Censo 2010*. <https://indigenas.ibge.gov.br/pt/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/os-indigenas-no-censo-demografico-2010>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022a). *Os indígenas no Censo 2022*. <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022b). *O Brasil quilombola*. <https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2022). *Educação em terras indígenas: o que diz o Censo Escolar*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>
- Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Caderno CEDES*, 19(49), 11-17. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>
- Mignolo, W. D. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12-32. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1989, junho 27). *Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais* [Convenção]. <https://portal.antt.gov.br/en/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). CLACSO. <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A7ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento/Feminismos Plurais.
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora/Piseagrama. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8748486/mod_resource/content/1/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos%20-%20A%20terra%20da%CC%81%2C%20a%20terra%20quer-Ubu%20Editora%20%282023%29.pdf
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política: A experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533>
- Smith, L. T. (2018). *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas* [Trad. Roberto G. Barbosa]. UFPR.
- UNFPA Brasil. (2001, agosto 31). *Declaração de Durban* (101 p.). <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban>

DADOS DA PESQUISA

Os dados não foram depositados em repositório.

PREPRINT

Não foi publicado em repositório.

AValiação POR PARES

Aviação duplo-cega, fechada.

