

Significado atribuído pelos tutores às vivências envolvendo direitos humanos no ambiente acadêmico

The meaning attributed by tutors to experiences involving human rights in an academical setting

Jamilly Nazário Souza de Oliveira

Acadêmica de medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), Recife-PE-Brasil;  
Endereço: Rua da Soledade, 57, Boa Vista.  
Telefone: (81) 99829-6255  
Email: jamilly.osn@gmail.com

Alicia Pereira Banja Fernandes

Acadêmica de medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), Recife-PE-Brasil;  
Endereço: Rua Teles Júnior, 350, Rosarinho.  
Telefone: (81) 99809-3420  
Email: alicia@banja.com.br

Hugo Vinícius Carvalho de Abreu e Lima

Acadêmico de medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), Recife-PE-Brasil;  
Endereço: Avenida Boa Viagem, 3416, Boa Viagem.  
Telefone: (81) 99620-9797  
Email: hugovcalima@gmail.com

Ana Rodrigues Falbo

Coordenadora do Programa de Iniciação Científica da Faculdade Pernambucana da Saúde (PIC-FPS); Coordenadora do Comitê de Desenvolvimento Docente da FPS, Pesquisadora da Diretoria de Pesquisa do Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira (IMIP) e docente permanente do Mestrado em Educação para o Ensino na Área de Saúde da FPS.  
Endereço: Avenida Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife, PE. CEP. 51210-902  
Telefones: (81) 3035-7777  
E-mail: anarfalbo@gmail.com

Valéria Aguiar Carneiro Martins

Psicóloga; Sócia do CPPL – Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem; Integrante do Grupo Diretivo da RNPI (Rede Nacional Primeira Infância), Rede Primeira Infância de PE (REPI-PE) e do MPASP (Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública).  
Endereço: R. Cardeal Arcoverde, 308 - Graças, Recife - PE, 52011-240  
Telefone: (81) 3221-6018  
E-mail: valeria@cppl.com.br

## RESUMO

**Introdução:** Direitos Humanos são inerentes à condição humana, considerando todos os aspectos da vida: o direito à vida, à educação, à liberdade, entre outros. É importante instituir a cultura dos Direitos Humanos nas instituições de ensino como forma de melhorar as dinâmicas interpessoais e o ambiente educacional e o desenvolvimento docente nesse aspecto torna-se fundamental.

**Objetivo:** compreender os significados atribuídos pelo tutor às suas vivências envolvendo questões de direitos humanos no desenvolvimento do grupo tutorial. **Métodos:** estudo qualitativo envolvendo tutores da Faculdade Pernambucana de Saúde entre dezembro de 2019 e setembro de 2020. A coleta se deu por meio de grupos focais com seleção intencional. O roteiro para a discussão foi baseado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caderno de Educação em Direitos Humanos e artigos referentes ao tema. Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade Pernambucana de Saúde. CAAE: 22696919.3.0000.5569. **Resultados:** participaram seis tutores sendo cinco do sexo feminino e um do masculino, três do curso de medicina, uma de Farmácia, uma de Nutrição e uma de Psicologia. As categorias analíticas estudadas foram: gênero e sexualidade, comunicação e liberdade de expressão, minorias sociais e estigmatização e autoestima do estudante. Durante o processo de reinterpretação das falas foram identificadas as seguintes subcategorias empíricas: capacitismo, gordofobia, saúde mental, psicofobia e conflitos interpessoais. Os tutores revelaram conflitos envolvendo direitos humanos, a exemplo das seguintes situações: opressão de gênero; homofobia por parte de tutores e estudantes; falta de representatividade racial na faculdade; gordofobia no ambiente acadêmico; queda de rendimento de estudantes por problemas de saúde mental. Expressaram insegurança em intervir e dar feedback em tais situações, bem como certo desconhecimento relacionado aos Direitos Humanos. **Conclusão:** os tutores relataram episódios envolvendo direitos humanos no ambiente do grupo tutorial e se mostraram inseguros para intervir nessas situações, sobretudo, quando geravam conflito entre os estudantes.

**Palavras-chave (DeCS):** Direitos Humanos; Educação; Aprendizagem Baseada em problemas; Tutor.

## ABSTRACT

**Introduction:** Human Rights are inherent to the human condition, considering all aspects of life: the rights to live, to an education, to liberty, among others. It is important to institute a Human Rights culture in educational institutions as a way to improve interpersonal dynamics as well as the academical environment, and, in this setting, teacher development becomes fundamental.

**Objective:** to understand the meanings attributed by the tutor to their experiences involving human rights in an academical setting. **Method:** a qualitative study involving tutors of Faculdade Pernambucana de Saúde between december of 2019 and september of 2020. The data was

collected through focal groups with an intentional selection of the participants. The script for the discussion was based on the National Plan for Human Rights Education, The Handbook for Human Rights Education and articles pertinent to the topic of the study. The data collected when through the Bardin method of content analysis. The project was approved by the Research Ethics Committee of Faculdade Pernambucana de Saúde. CAAE: 22696919.3.0000.5569. **Results:** there were six participant tutors, five females and one male; there were three Medicine tutors, one of Pharmacy, one of Nutrition and one of Psychology. The analytical categories studied were the following: gender and sexuality, communication and freedom of speech, social minorities, and students' mental health and stigmatization. During the process of reinterpreting the content, the following empirical categories were identified: ableism, fatphobia, mental health, psychophobia and interpersonal conflicts. The tutors reported conflicts involving human rights, as per: gender oppression; homophobia from students and tutors; lack of racial representation at the school; fatphobia in the academical environment; drop in students' work rate because of mental health issues. The tutors reported feeling insecure about intervening and giving feedback in these situations, as well as a lack of knowledge about Human Rights. **Conclusion:** the tutors reported situations involving Human Rights in the academical setting and demonstrated feeling insecure to intervene in these situations, especially when it generated conflict between students.

**Keywords (MeSH):** Human Rights; Education; Problem Based Learning; Tutor

## INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos (DH) são prerrogativas inerentes à condição humana, considerando todos os aspectos da vida: o direito à vida, à educação, à liberdade, à religião, à segurança, ao trabalho, entre outros.<sup>1</sup> É importante instituir a cultura dos DH nas instituições de ensino como forma de contribuir para melhorar a dinâmica das relações interpessoais e, portanto, o ambiente educacional.<sup>2</sup> O desenvolvimento docente em relação a esse aspecto torna-se fundamental e uma etapa importante desse processo é compreender as vivências dos tutores quanto ao tema no desenvolvimento dos grupos tutoriais.

No Brasil, os DH foram institucionalizados através da Constituição Brasileira de 1988, denominada "Constituição Cidadã". No entanto, ainda que o país tenha ratificado a maioria dos instrumentos globais e regionais de proteção aos direitos humanos e tenha sido considerado o país latino-americano com mais avanços dentro dessa temática, ainda não houve uma efetivação de tais direitos dentro do território nacional.<sup>3</sup>

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH) possibilita às pessoas respeitarem, de forma potencializada, o ser humano, sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência harmônica dentro das regras do estado de direito, contribuindo para que a população assuma o papel de protagonista de sua história, consciente dos deveres e direitos cidadãos e dos artifícios das transformações necessárias a cada realidade.<sup>3</sup>

Nesse sentido, em consonância com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos criado pelas Nações Unidas em 2004, o Brasil criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, resultando na elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).<sup>4</sup>

Conforme o PNDH, a EDH pode ser conceituada como: “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando várias dimensões como apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, dentre outras.”<sup>4</sup>

O PNDH e o PNEDH também objetivam dar visibilidade e ferramentas de acesso aos direitos oriundos dos tratados e convenções ratificados pelo país através dos eixos da educação básica, do ensino superior, da educação não formal, da educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e da educação na mídia.<sup>5</sup>

Com relação às Instituições de Ensino Superior (IES) fica evidente o dever de participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos por meio dos princípios indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão com o intuito de formar agentes sociais comprometidos com o futuro da sociedade, visando a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia e da paz.<sup>6</sup>

Algumas IES já são reconhecidas tanto em território nacional quanto internacional por seus trabalhos nos eixos de pesquisa, ensino e extensão sobre EDH desde a década de 1990. Um exemplo é a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), através do departamento de Direito que estabeleceu os temas DH, ética e cidadania como linha de pesquisa, instituiu os DH ao nível de disciplina, formou associações com instituições estrangeiras, a exemplo do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, um dos órgãos da ONU.<sup>2</sup> No entanto, vale ressaltar que nas bases de dados pesquisadas: medline, scielo, lilacs e Cochrane, utilizando os seguintes descritores: direitos humanos, educação em direitos humanos, DH, não foram encontrados estudos que abordem a questão dos DH e EDH em IES da área da saúde.

Ressalta-se que para o estabelecimento da cultura dos DH dentro das IES é essencial a participação de um corpo docente que compreenda e respeite tanto os DH, como as liberdades fundamentais e as responsabilidades pessoais e coletivas, sabendo distinguir os episódios de violência e de vulnerabilidade social com autonomia e senso crítico, desenvolvendo a partir desta distinção ações para promover (educação e cultura), proteger (normas de convivência, mediações e conhecimento de direitos e deveres) e defender tais direitos dentro da comunidade acadêmica.<sup>6</sup>

Este trabalho fará parte de um estudo maior que elaborará um curso completo em Educação à Distância (EAD) para o desenvolvimento docente sobre os DH. Este tem como objetivo avaliar o

conhecimento dos docentes sobre o assunto, compondo a fase de análise da estratégia de desenho instrucional, também conhecida pelo acrônimo ADDIE, que compreende cinco fases: 1) análise; 2) desenho; 3) desenvolvimento; 4) implementação e 5) avaliação/Evaluation.<sup>7</sup>

Para atingir esse objetivo será utilizada a técnica de grupo focal (GF) para a coleta e análise de informações.<sup>8</sup> O referencial teórico utilizado para a elaboração desses objetivos está contido no Caderno de Educação em Direitos Humanos e no Plano Nacional de educação em Direitos Humanos.<sup>2,4</sup>

Contribuir para a cultura de DH nas IES é fundamental para o estabelecimento de um bom ambiente educacional no qual os processos de aprendizagem sejam efetivos para a formação de profissionais tecnicamente competentes, éticos e humanos.

Portanto, o objetivo do estudo atual foi compreender os significados atribuídos pelo tutor às suas vivências envolvendo questões de direitos humanos no ambiente acadêmico.

## **MÉTODOS**

Foi realizado um estudo de natureza qualitativa, no qual foi oferecido um espaço de fala para que os tutores expressassem os significados atribuídos às suas vivências envolvendo questões de direitos humanos durante o desenvolvimento do ambiente acadêmico.

O estudo foi realizado na Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), que desde a sua fundação em 2005 utiliza a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. Para aprimorar de forma continuada o desempenho dos tutores e coordenadores a FPS conta com o Comitê de Desenvolvimento Docente (CDD), o qual é responsável por desenvolver o tutor para o exercício das suas funções, tarefas e afins, sendo uma de suas metas no momento instituir a cultura dos direitos humanos no ambiente acadêmico. O estudo foi realizado durante o período entre dezembro de 2019 e setembro de 2020.

A coleta das informações se deu por meio da realização de grupos focais (GF). A princípio pretendia-se realizar apenas um GF a depender do critério de saturação, ou seja, qualidade e suficiência do material para a análise e apreensão adequada dos significados trazidos pelos participantes. Foram selecionados de forma intencional tutores da FPS exercendo regularmente a sua função de tutor durante o período de realização do GF.

Foram as seguintes as etapas para a realização de um grupo focal: Recursos a providenciar: Espaço apropriado: espaço em território neutro e de fácil acesso aos participantes, protegido de ruídos e interrupções externas. Equipamentos requeridos: foram providenciados gravadores (mínimo dois), cuja utilização foi condicionada à expressa permissão dos participantes do grupo. Duração do GF: levou-se em conta o grau de polêmica em torno dos aspectos em discussão e da necessidade do grupo, mas a variação de tempo ficou entre 90 e 110 minutos como

indicado.<sup>8</sup> O papel do moderador e a dinâmica da discussão: Moderador: a condição de partida é que ele tenha substancial conhecimento do tópico em discussão para que possa conduzir o grupo adequadamente. Foi convidada uma pessoa com experiência na temática de Direitos Humanos e externa ao grupo dos participantes. Observadores externos: são participantes que não se manifestam durante a discussão e procuram captar e registrar a reação dos participantes. Foram convidados dois observadores externos com experiência na condução de grupos focais. Atribuições do moderador: (a) introduzir a discussão e a manter acesa; (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um; (d) buscar as “deixas” da própria discussão e fala dos participantes; (e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador; (f) observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate.<sup>8</sup>

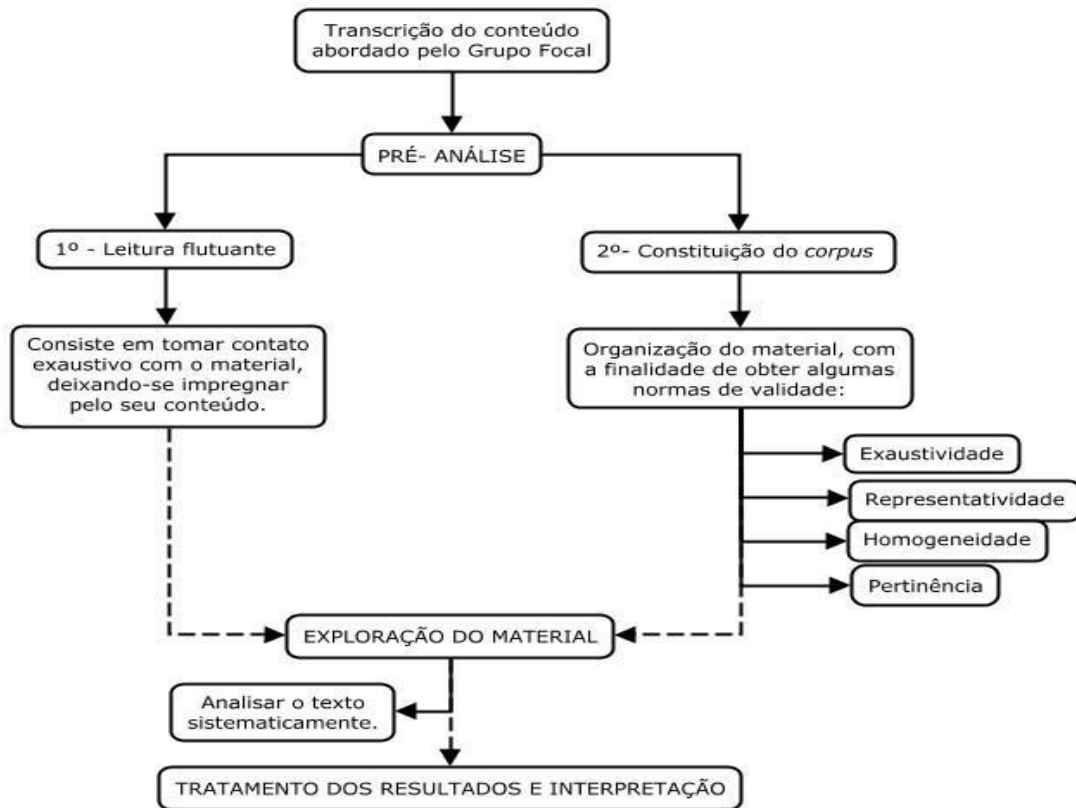
O objetivo do grupo foi expresso de forma clara no momento de abertura dos trabalhos, sinalizando as questões centrais sobre as quais a discussão irá concentrar-se. Após breve apresentação dos participantes, foram especificadas as regras básicas de funcionamento dos grupos, esclarecendo de partida o papel do moderador.

Lista básica de regras para esta ocasião, a saber: 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes; 5) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

O moderador assegurou, ainda, que todos os participantes tenham assinado previamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual incluiu a referência ao uso de gravadores ou câmaras.

O roteiro de aspectos que nortearam a discussão nos grupos foi elaborado com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caderno de Educação em Direitos Humanos e em artigos que tratam do tema. <sup>(9, 10, 11, 12, 13, 14, 15)</sup> Deve-se, contudo, enfatizar o registro de temas não previstos, surgidos durante a discussão, e que foram relevantes para a apreensão e compreensão dos significados trazidos pelos participantes em relação ao tema/objeto do estudo.

Após a transcrição na íntegra dos conteúdos gravados durante a discussão no GF se procedeu à análise desses conteúdos com base no referencial teórico adotado, ou seja, os pressupostos contidos no Caderno de Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e em outros artigos que abordam o tema, e foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de Bardin, na modalidade temática.<sup>16,17</sup> O material foi analisado e discutido entre a orientadora e as estudantes, buscando-se a identificação da saturação. (Figura 1)



**Figura 1: Fluxograma de análise dos dados**

A pesquisa obedeceu aos critérios éticos da Resolução 510/2016. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade Pernambucana de Saúde. CAAE: 22696919.3.0000.5569.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

O estudo atual procurou compreender os significados atribuídos pelos tutores às suas vivências envolvendo questões de direitos humanos no ambiente acadêmico. Por questões operacionais foram realizados dois grupos focais, ambos com três participantes, sendo um presencial e outro por via remota, utilizando-se a plataforma Cisco Webex. Nos dois grupos foram utilizados o mesmo roteiro e participaram o mesmo moderador e observadores externos. No total participaram seis tutores sendo cinco do sexo feminino e um do masculino, três do curso de medicina, uma do curso de Farmácia, uma do curso de Nutrição e uma do curso de Psicologia.

As categorias analíticas foram definidas a partir do referencial teórico relacionado com DH, segundo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Caderno de Educação em Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos Humanos e foram as seguintes: gênero e sexualidade, comunicação e liberdade de expressão, minorias sociais, e estigmatização e autoestima do estudante. Durante o processo de reinterpretação das falas foram identificadas as

seguintes subcategorias, consideradas empíricas: capacitismo, gordofobia, saúde mental, psicofobia e conflitos interpessoais.

A seguir serão apresentadas as falas dos tutores, a sua interpretação segundo as categorias e subcategorias de análise identificadas e a articulação com os pressupostos teóricos adotados relacionados com DH.

### **Categoria 1: gênero e sexualidade**

Feminilidade é o conjunto de características atribuídas às mulheres por pertencerem ao gênero feminino, tais como sensibilidade, passividade, compreensão. Enquanto a masculinidade reúne adjetivos como a agressividade, dominação, insensibilidade.<sup>18</sup>

Nesse sentido, a tutora Anita relatou uma discussão envolvendo divergência entre os estudantes como exemplo da falta de acolhimento às diferenças e, ao mesmo tempo, promovendo um conflito de gênero, através do uso da voz, resultando em opressão:

*“[...]ele tinha uma voz muito intensa [...], e aí tinha essa menina, que era uma menina magrinha, que falava muito de religião e ele que tinha a religião dele... Você via que claramente ele ganhava dela na voz e ele não deixava ela acabar [...]” - Tutora Anita*

O uso imperativo da voz e/ou do comportamento como forma de impor uma ideologia pode configurar uma forma de violência, visto que a violência não se resume à agressão física, mas também se manifesta através de atitudes verbais, psicológicas, morais ou patrimoniais.<sup>18</sup>

Dentro da perspectiva da sexualidade e sua definição como um conjunto de aspectos biológicos, psicológicos e sociais, a diversidade sexual compreende as formas de vivência e expressão da sexualidade.<sup>19</sup> Nesse contexto, a orientação sexual e identidade gênero são determinantes sociais de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Consequentemente, a discriminação e o preconceito são agravantes de sofrimento e de doença, visto que os problemas de saúde desse segmento populacional são complexos e suas demandas são numerosas.<sup>20</sup>

No entanto, um grande empecilho é o preconceito reproduzido pelo profissional de saúde, o que desestimula a procura dos serviços médicos pela população LGBT e induz a falta de veracidade das informações colhidas na anamnese. Isso fica evidente quando 40% das mulheres não contam que são lésbicas ou bissexuais quando procuram atendimento médico. Além disso, entre as que revelaram, mais de 50% relataram reações discriminatórias ou de surpresa por parte do profissional.<sup>20,21</sup>



Nesse contexto, a tutora Cecília mencionou uma situação na qual o estudante colocou que se recusaria a atender casais homoafetivos. A tutora se mostrou preocupada, pois muitas vezes não saberia como conduzir esses casos:

*“[...] a gente tava falando sobre a relação terapeuta-paciente, e se ele tivesse que atender um paciente que fossem casais homoafetivos, que aí esse aluno falou que não aceitaria, não iria atender [...] as vezes são questões que são levantadas na tutoria que, muitas vezes a gente não sabe nem como lidar[...]” - Tutora Cecília*

Partindo do pressuposto que um dos propósitos da educação de ensino superior é manter uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade<sup>4</sup> e um dos princípios do SUS é a universalidade, a qual compreende o “acesso garantido aos serviços de saúde para toda população [...] sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie”<sup>22</sup> se faz necessário que os estudantes dos cursos voltados para a saúde sejam estimulados a quebrar preconceitos durante a sua graduação.

A tutora Cecília também afirmou despreparo para lidar com temas referentes aos DHs, principalmente com os conflitos que podem ocorrer devido a crenças divergentes. Declarou que vê nas tutorias um ambiente de oportunidade para tratar dessas questões, mesmo que estejam fora dos objetivos anteriormente estipulados:

*“[...]Jeu queria ter uma oportunidade de dizer assim: agora vamos falar sobre isso aqui! Acabou, vamos fazer uma tutoria sobre isso, vamos discutir isso daqui, não era né, o objetivo necessariamente, não era o objetivo daquela tutoria isso”. – Tutora Cecília*

A tutora pareceu disposta a discutir sobre DHs durante a tutoria, mas não o fez. Isso pode ser reflexo de ausência de familiaridade com o tema. Nesse sentido, é essencial que os educadores sejam instruídos quanto a cultura de respeito aos DH pois, através desse conhecimento, serão capazes de realizar uma melhor leitura crítica do ambiente acadêmico, afim de detectar cenários e oportunidades de intervenção e garantir a aplicabilidade dos princípios contidos nas diretrizes nacionais.<sup>2</sup>

### **Categoria 2: Comunicação e liberdade de expressão**

A comunicação interpessoal é uma ferramenta indispensável para a convivência em sociedade. Ela pode ser expressa tanto de forma verbal quanto não verbal<sup>23</sup>. Na Constituição de 1988 foi garantido o direito de liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, sem que haja o desrespeito dos outros direitos garantidos.<sup>24</sup> Assim, vê-se que a comunicação e a liberdade de expressão estão atreladas e que algumas expressões ou gestos estão carregados de significados preconceituosos e discriminatórios.

Durante grupo focal, o tutor Freire tratou o tema da comunicação interpessoal, se referindo a algumas situações de desentendimento gerado pela desinformação:

*"[...] as vezes eu percebo mais uma questão de desinformação, e aí sai algumas coisas assim, tipo, socialmente aceitas, mas do ponto de vista de respeito erradas[...]" – Tutor Freire*

Palavras, frases ou comentários que por vezes parecem ingênuos podem ter efeitos indesejados e ofensivos<sup>25</sup>, a exemplo de: homossexualismo, em que o sufixo "ismo" tem conotação patológica<sup>26</sup>; criado mudo, a qual refere-se ao escravo que ficava em pé ao lado da cama.<sup>25</sup> Assim, é imprescindível que a Liberdade de Expressão que nos é permitida através da comunicação não se torne desrespeitosa.

Em contrapartida, o correto uso dos termos e expressões quando referenciando grupos sociais minoritários pode ajudar a legitimar esses movimentos sociais, de forma a combater estereótipos e respeitar as individualidades.<sup>26</sup>

Em outra esfera, a tutora Cecília sugeriu que o tema política deve ser encorajado e debatido entre os estudantes como ferramenta de aprendizagem. Ressaltou que essa abordagem deve ser saudável, mantendo-se o respeito, com a finalidade de levar a política para algo além de um debate polarizador.

*"eu acho que a gente poderia falar mais sobre isso, né, a política no sentido amplo, né, a gente, educação, saúde, tudo isso é política [...], se a gente fala mais sobre isso eu acho que a gente tá mais ciente de direito, né, de dever, de cidadania, que também é um papel, né, da faculdade [...]" - Tutora Cecília*

A Educação em Direitos Humanos visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação laboral.<sup>2</sup> Desde a Constituição de 1988 os fundamentos do Estado são pautados na cidadania, dignidade da pessoa humana, e do pluralismo político.<sup>24</sup> Esses fundamentos, em consonância com a concepção atual de direitos humanos, englobam não apenas direitos políticos e civis, mas também direitos econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, é importante que exista uma construção de valores baseados nos direitos humanos para que a exerça uma cidadania ativa, em que o cidadão de direitos e deveres é agente da transformação e luta por uma sociedade justa.<sup>27</sup>

### **Categoria 3: Minorias sociais**

Não existe um conceito internacionalmente aceito sobre quais grupos pertencem às minorias sociais. Inicialmente, a definição englobava apenas os aspectos nacional, étnico, cultural, religioso e linguístico, sem mencionar pessoas com deficiência, mulheres, população LGBTQ, entre outros. Entretanto, o uso do termo foi ampliado com o passar das décadas e documentos mais recentes apresentam as minorias como grupos marginalizados pela sociedade e, conseqüentemente, mais vulneráveis a discriminações.<sup>28</sup>

Nessa perspectiva, a tutora Anita refletiu sobre comportamento dos estudantes no grupo tutorial, durante módulo no qual estudavam sobre minorias sociais:

*“[...]vocês (estudantes) devem ter outra postura na presença da gente né [...] então deve acontecer muita discriminação [...] fora das nossas vistas, porque eu imagino que eles não são tão maravilhosos assim o tempo inteiro né?” - Tutora Anita*

A tutora ponderou que o comportamento que os estudantes têm sob observação dos tutores em ambiente acadêmico pode ser diferente do seu comportamento fora desse contexto e, conseqüentemente, várias situações de discriminação podem não ter visibilidade e não serem percebidas pelos tutores. O ambiente de tutoria pode constranger a espontaneidade e induzir vários estudantes a se portar conforme o esperado. Seria muito importante que esses comportamentos fossem identificados e conduzidos da melhor forma possível, no intuito de construir a cultura de DH na IES.<sup>4</sup>

## **1. Raça e etnia**

O Brasil é um país multicultural e tem em sua origem a convivência de três raças: negra, branca e indígena.<sup>29</sup> Historicamente, desde à escravidão no Brasil, a sociedade criou e legitimou, ideologicamente a sujeição do negro aos valores dos brancos.<sup>30</sup> Assim, o racismo, comportamento negativo relacionado a minorias, é presente ainda na sociedade brasileira atual.<sup>30</sup>

Sobre esse tema, a tutora Anita relatou que, na sua experiência, a ausência de diversidade (negros, indígenas) dentro do grupo impediu que os estudantes vivenciassem uma situação desse tipo de preconceito:

*“[...] acho que não tinha nenhum negro na nossa turma, eu acho que não tinha e nunca teve nenhum indígena também [...]com certeza se eles dissessem que nunca sofreram preconceito ia ser estranho [...]” - Tutora Anita*

Um ambiente educacional ausente de diversidade racial é exemplo que a histórica marginalização e segregação social e racial persiste na cultura e na estrutura elitista e conservadora.<sup>31</sup>

Em um outro grupo, no módulo de diversidade, a tutora Raquel trouxe relato de aluna que contrapôs a experiência passada pela tutora Anita.

*“[...]tinha uma negra que se queixou, que disse que sofria preconceito[...]” - Tutora Raquel*

A presença de uma aluna negra referindo a existência de preconceito legitima a causa que muitas vezes é negligenciada por não haver sujeitos centrais do tema nos ambientes elitizados, e isso termina reproduzindo a segregação social e racial.<sup>31</sup>

Já a tutora Raquel pontuou a importância de existir um espaço de discussão dentro da faculdade e deu como exemplo as atividades realizadas durante a semana da consciência negra desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da IES.

*“[...]A própria faculdade estimulá-los a pensar sobre isso, na semana da consciência negra mesmo aqueles cartazes que vocês colocaram no... Falando os dados da população negra né, de mortalidade, de morte violenta, de tudo mais, acho que já inspira um pouco disso[...].” - Tutora Raquel*

Desde 2008 ficou instituído por lei a necessidade da aplicação étnica-racial em ambientes de ensino desde a educação básica afim de combater os preconceitos existentes quanto a raça em nossa sociedade.<sup>32</sup> A viabilização de espaços em ambientes educacionais que permitam discussões e discursos sobre raça e etnias beneficiam a luta positiva de certas identidades coletivas.<sup>33</sup>

## **2. Pessoa com deficiência (PcD) e capacitismo**

A expressão PcD foi escolhida para representar as pessoas que possuem algum tipo de deficiência seja física, sensorial, mental ou intelectual.<sup>34</sup> Isso se dá pois a deficiência não é inerente a um tipo de corpo que foge dos padrões vigentes, mas surge da interação entre a PcD e os obstáculos comportamentais e ambientais da sociedade, os quais impedem uma participação plena e efetiva, bem como a igualdade de acesso às oportunidades.<sup>35</sup>

Historicamente, as PcD são tratadas como incapazes e o seus corpos como inferiores ou incompletos. Dentro desse contexto surgiu o capacitismo, termo cunhado para a discriminação das pessoas com deficiência.<sup>36</sup>

Em relação ao capacitismo, a tutora Maria relata trajetória de pessoa com deficiência física na graduação da FPS. Afirma que por se tratar uma IES que defende a empatia como ferramenta educacional, a estudante não sofreu prejuízos durante a graduação:

*“Em nutrição, a gente tinha uma estudante cadeirante [...] e o grupo que ela fazia parte [...] acolheu muito bem ela [...] ela passou na residência [...] porém alguns grupos de estudantes [...] não estão sendo amistosos de forma alguma[...].” – Tutora Maria*

Nesse sentido, quando a EDH ocorre de forma adequada, surge um profissional ético, empático, crítico e que age com autonomia. Tais valores podem nascer dentro da IES, mas vão além dos muros da instituição. A IES deve se posicionar quanto aos DHs na sua estrutura física, garantindo a acessibilidade a todos os estudantes.<sup>4, 36</sup>

## **3. Gordofobia**

A gordofobia é um neologismo utilizado como forma de discriminação estruturada e disseminada em vários contextos sociais contra as pessoas gordas e seus corpos. Essa discriminação gera um estigma de que o corpo gordo é resultado de desleixo, preguiça ou fracasso, e que suas capacidades sociais e profissionais seriam limitadas por sua característica corporal.<sup>37</sup>

Partindo desse pressuposto, a tutora Maria relatou uma série de episódios de estigmatização da pessoa gorda e gordofobia dentro do ambiente acadêmico no curso de nutrição. Em um dos episódios, a estudante foi questionada sobre a sua capacidade dentro do curso e no mercado de trabalho por ser gorda.

*“[...]uma das estudantes ela sofria bastante preconceito[...]pelo fato dela ter sobrepeso, [...]perguntavam várias vezes [...] como é que ela seria nutricionista gordinha, né? devido ela ter ido numa padaria próxima à instituição e ter comprado um sonho [...]isso repercutiu no grupo de estudos” - Tutora Maria*

A gordofobia está relacionada com os padrões de beleza que ao longo do tempo sofreram modificações e, hoje, tem o corpo bonito e saudável como aquele magro e atlético.<sup>38</sup> Nesse contexto, as mulheres jovens são as mais vulneráveis aos padrões socioculturais, em que o culto ao corpo está associado a imagem de poder, beleza e mobilidade social.<sup>38</sup> Essa estigmatização do corpo gordo torna pessoas com sobrepeso e obesas alvo de preconceito e sejam, por vezes, marginalizadas socialmente.<sup>37</sup>

O preconceito contra pessoas gordas e obesas é vivido diariamente e está presente em vários profissionais de saúde: médicos, enfermeiros, psicólogos, educadores físicos e nutricionistas. O culto ao corpo magro afeta tanto os pacientes dos serviços de saúde, quanto os próprios profissionais do ramo.<sup>37</sup>

#### **Categoria 4: Estigmatização e autoestima do estudante**

##### **1. Saúde Mental e Psicofobia**

Tendo em vista que os DH são direitos considerados fundamentais a todos, sem distinguir características individuais, é importante atentar a fatores que impeçam indivíduos com problemas relacionados a saúde mental (SM) de ter todos os seus direitos garantidos; no âmbito educacional, os estudantes devem ter um aprendizado de qualidade e apoio psicopedagógico, se necessário. Em discentes de medicina, problemas relacionados à saúde mental tem uma alta prevalência,<sup>39</sup> o que reforça a necessidade de apoio a esses estudantes, que sofrem ainda com a psicofobia, termo recentemente utilizado para definir o preconceito contra pessoas que sofrem de transtornos psíquicos.<sup>40</sup>

Quando o tema de saúde mental e psicofobia surgiu na discussão do grupo focal, a tutora Cecília relatou que determinadas situações podem levar a uma queda de concentração ou dificuldade de participação nas atividades cotidianas, inclusive nas tutorias, seja por problemas pessoais seja por uso de medicamentos para tratamento de transtornos mentais.

*“[...] as pessoas tem os gatilhos, e é difícil você dizer, a pessoa sai bem de casa mas chega num lugar, aquele gatilho volta, e ela se desequilibra e não consegue ficar bem [...] eu vejo essas grandes dificuldades dos nossos profissionais[...]da educação, entender as pessoas que têm problemas com saúde mental”. – Tutora Cecília*

A individualidade do ser humano faz com que cada estudante tenha dificuldades e problemas intrínsecos a eles, e deve-se dar suporte para que essas barreiras e dificuldades sejam superadas com o menor impacto possível, tanto educacional quanto da vida pessoal. Esse suporte deve ser feito tanto por tutores quanto por coordenadores para que algo mais sério não passe despercebido.

A FPS traz no seu projeto pedagógico a existência de um setor psicopedagógico que atende às demandas do corpo discente, através de medidas como: integração e diagnose de novos estudantes, abrangendo campos pedagógicos, afetivos e sociais; realização de atendimentos psicopedagógicos individuais na própria IES; encaminhamento dos alunos para atendimento psicoterápico se for identificada necessidade; realização de oficinas temáticas.<sup>41</sup>

Sobre as dificuldades enfrentadas por um estudante no ambiente tutorial, possivelmente devido a problemas de saúde mental, a tutora Raquel relatou que um estudante foi afastado pelo grupo por ter comportamento mais introspectivo e calado:

*"Um aluno que era muito calado, acho que tinha depressão, alguma ansiedade, ele faltava muito [...] os alunos meio que escanteavam ele, no dia que ele não vinha, "ah, aquele menino esquisito, como é o nome dele mesmo?" - Tutora Raquel*

A psicofobia e o rechaço ao diferente são problemas intrínsecos à sociedade atual, e podem ser observados no relato da tutora. Se estes problemas forem transportados para dentro da tutoria, existe o risco de prejudicar o aprendizado do grupo, dado que o sucesso do grupo tutorial depende de uma interação colaborativa entre os pares; cabe ao tutor saber guiar e coordenar o grupo, de forma a garantir o aprendizado, além de encorajar o grupo a integrar o estudante que sofre de problemas de saúde mental.<sup>42</sup>

## **2. Conflitos interpessoais**

Dentro de uma metodologia como a ABP, na qual os estudantes precisam colaborar e interagir em pequenos grupos, é comum que afluam conflitos entre os estudantes, sejam eles por divergências no tema abordado ou por diferenças pessoais. Sem a condução correta, tais conflitos podem prejudicar o aprendizado, já que as discussões em tutoria devem estimular os estudantes a elaborar seus conhecimentos de forma auto-dirigida e colaborativa.<sup>43</sup>

O tutor Freire relatou uma discussão entre colegas de turma, a qual crê ter sido por "profundo desrespeito" entre duas estudantes, e como procedeu diante do conflito:

*"[...] E durante a leitura, uma disse num som alto suficiente [...] "que menina chata", e aí a que estava lendo, interrompeu a leitura e falou "chata é você" [...] frases até de intimidação, uma com a outra [...] no final, dei um opinião individual com ambas, depois eu dei o feedback homogêneo para o grupo...Eu falei, vou ouvir mais, falar menos, falar com a coordenadora de tutor e entender isso" - Tutor Freire*

É fundamental o papel do tutor como mediador numa situação de conflito no grupo tutorial, para a manutenção do equilíbrio e da funcionalidade do grupo sem prejuízo ao processo de aprendizagem. Algumas habilidades são essenciais ao tutor na condução de conflitos interpessoais em tutoria, como, por exemplo, permitir que os pares envolvidos possam se expressar a respeito de forma organizada,<sup>42</sup> além do feedback (FB), o qual oferece aos estudantes uma oportunidade de rever e melhorar o seu comportamento.

Existe na IES um fluxo de apoio ao tutor, no qual, após a realização de cada grupo tutorial se realiza uma reunião da qual participam todos os tutores daquele módulo e turma com o seu coordenador de tutor, nesse espaço se discutem as dificuldades apresentadas. Os problemas identificados, se necessário, serão encaminhados ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e ao Comitê de Desenvolvimento Docente (CDD).

Finalmente, pelas vivências relatadas pelos tutores envolvendo questões relacionadas aos DH no ambiente do grupo tutorial, observou-se que, em geral, eles se mostraram inseguros para intervir nessas situações, sobretudo, quando estas geravam conflito entre os estudantes. Informaram ter pouca informação sobre o tema e expressaram ainda dificuldades em relação à realização do FB tanto individual quanto coletivo nesses casos.

O feedback é uma importante ferramenta de aprendizagem, pois por meio de sugestões dadas, oferece ao receptor a oportunidade de mudar determinados aspectos do seu comportamento. É mais efetivo se for direcionado, explícito, funcional e imediatamente relacionado ao comportamento observado. Deve ser dado no momento adequado, o mais breve possível após a observação e deve-se dar ao receptor a oportunidade de responder a ele. <sup>44, 45, 46</sup>

A sessão de feedback é uma oportunidade de interação entre tutor e estudantes, visando a reflexão e o aprimoramento do desempenho. Esse momento não deve ser entendido como avaliação, comparação ou julgamento pessoal, mas uma descrição neutra, objetiva e específica de comportamentos e atitudes que podem ser aperfeiçoados. <sup>44, 45, 46</sup>

A partir dessas colocações se depreende a importância da preparação do tutor para o exercício de sua função e para que esteja apto a dar e receber FB aos estudantes. Vale ser enfatizado que antes do ingresso na FPS e antes do início de sua atuação, todo tutor passa pelo curso de formação de tutor em ABP e recebe regularmente treinamento para a realização de FB nos grupos tutoriais, tanto individual quanto coletivo.

Pontua-se a importância do investimento no desenvolvimento docente que não deve se

restringir aos cursos oferecidos de forma pontual, mas sobretudo, na gestão dos processos do dia a dia.

Os tutores referiram não conhecer e não procurar por documentos que relacionam Direitos Humanos com a educação. Os tutores revelaram que embora achassem pertinente, nunca haviam buscado por esses documentos. Infelizmente, informações e aprendizagem sobre os DHs ainda não têm muito espaço no ambiente acadêmico.

## CONCLUSÃO

Nas vivências envolvendo questões relacionadas aos DH no ambiente acadêmico, os tutores relataram episódios envolvendo aspectos de gênero e sexualidade, dificuldades na comunicação e liberdade de expressão, minorias sociais e estigma e autoestima do estudante. De modo geral, se mostraram inseguros para intervir nessas situações, sobretudo, quando geravam conflito entre os estudantes. Informaram ter pouca informação sobre DH e expressaram dificuldades quanto a realização do FB tanto individual quanto coletivo nesses casos.

## REFERÊNCIAS

1. Organização das Nações Unidas, ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos [Online]. 1948 [capturado 21 abril 2019]. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf) Acesso em 21/04/2019.
2. Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)
3. Silva AMM, Tavares C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação (Porto Alegre, Online) [Internet]. 15º de fevereiro de 2013 [19 abril de 2019];36(1). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>
4. Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>



5. Silva MSMN, Zenaide MNT. Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 1, p. 101-109
6. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
7. Durak G, Ataizi M. The ABC's of online course design according to Addie model. Universal Journal of Educational Research [on line]. 2016. 4(9), 2084-2091. [Capturado em 15 abril 2019] Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113889.pdf>
8. Backes DS, Colomé JS, Erdmann RH, Lunardi VL. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. O mundo da saúde [on line]. 2011. 35(4), 438-42. Disponível em: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2301-06652020000202110&lang=pt](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-06652020000202110&lang=pt)
9. UNESCO, CD. (2002). Declaração universal sobre a diversidade cultural.
10. Brasil.Presidência da República.Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Enfrentando a Violência contra a Mulher – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. 64p. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/enfrentando-a-violencia-contra-a-mulher-orientacoes-praticas-para-profissionais-e-voluntarios>
11. ONU. (2016). Vamos conversar? Cartilha de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres. 1ª Ed.
12. Brasil. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. (2018). Violência LGBTQI+ no Brasil: dados da violência. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 79 p.
13. Brasil. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Igualdade racial e étnica. Brasília, 2016. 206 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/520765/igualdade\\_racial\\_e\\_etnica\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/520765/igualdade_racial_e_etnica_1ed.pdf)
14. Reis T., org. Manual de Comunicação LGBTI+. 2ª ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.
15. ONU. (2018). Direitos Humanos das Mulheres. 21p.
16. Minayo MCS. (ORG), Deslandes FS, Neto OC, Gomes R. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
17. Kinalski DDF, Paula CC, Padoin SMM, Neves ET, Kleinubing RE, Cortes L.F. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. Rev. Bras. Enferm.; 70 (2): 424-9. 2017.
18. São Paulo. Defensoria Pública do Estado. Vamos falar sobre masculinidade? / Defensoria Pública do Estado de São Paulo. 1ª ed. São Paulo: EDEPE, 2016. Disponível em: [https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/Cartilha\\_masculinidade\\_machismo\\_feminilidade%20\(1\).pdf](https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/Cartilha_masculinidade_machismo_feminilidade%20(1).pdf)

19. Bahia. Defensoria Pública do Estado. Entendo a diversidade sexual / Defensoria Pública do Estado da Bahia. 1ª ed. Salvador: ESDEP, 2018. Disponível em: [http://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2019/01/cartilha\\_diversidade-sexual.pdf](http://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2019/01/cartilha_diversidade-sexual.pdf)
20. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: 1. ed., 1. reimp. Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_lesbicas\\_gays.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf)
21. Barbosa RM. Facchini R. Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade. Belo Horizonte: Redesaúde, 2006. 43p. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/dossie\\_da\\_saude\\_da\\_mulher\\_lesbica.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/dossie_da_saude_da_mulher_lesbica.pdf)
22. Brasil. Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União. De setembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)
23. Ramos AP, Bortagarai FM. A comunicação não-verbal na área da saúde. Rev. CEFAC [online]. 2012 Fevereiro [capturado 17 set 2020] ; 14( 1 ): 164-170. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000067>.
24. Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; 1988.
25. Brasília. Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. O racismo sutil por trás das palavras. 1ed. Brasília: MPDFT, 2020. Disponível em: <https://sisejufe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Alt-O-racismo-sutil-por-tra%C3%A7%C3%A3o-das-palavras-1-1-2.pdf>
26. Netto MCFS. Projetos Parentais Ectogénicos LGBT: o desafio da construção das famílias homoparentais e transparentais perante o ordenamento jurídico brasileiro. Recife; 2020. Mestrado [Dissertação] – Universidade Federal de Pernambuco.
27. Moehlecke S. & Andrade M., org. (2008). Direitos Humanos e Educação. Salto Para O Futuro, Ano XVIII Boletim 2. 2008, 68p.
28. UN Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR). Minority Rights: International Standards and Guidance for Implementation. R/PUB/10/3 [on line]. 2010, [capturado 15 ago. 2020] Disponível em: [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/MinorityRights\\_en.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/MinorityRights_en.pdf)
29. Costa S. A construção Sociológica da Raça no Brasil. Revista Estudos Afro-Asiáticos. [on line] 2002; [capturado 20 setembro 2020] 24(1): 35-61. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000100003>

30. Motta RC, Quadros SCO. A concepção da identidade étnica na visão de estudantes do ensino superior. *Revista Eletrônica de Educação*. [online] 2016; [capturado 22 set 2020] 10(2): 286-298. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991540>
31. Arroyo MG. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?. *Educação em Revista*. [online] 2015. [capturado 22 setembro 2020] 31(3); 15-47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>.
32. Oliveira RJ, Oliveira RMS. Origens da segregação racial no Brasil. *OpenEdition Journals*. [on line] 2015. [capturado 20 setembro 2020]. 29. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/alhim.5191>
33. Assis MDP, Canen A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*. [on line]. 2004. [capturado 22 setembro] 34(123); 709-724. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300010>.
34. Brasil. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. De julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
35. Diniz D. *O que é Deficiência*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007
36. Mello AG. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciênc. saúde coletiva* [on line]. 2016, [capturado 22 set. 2020]; vol.21, n.10, pp.3265-3276. ISSN 1678-4561. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.
37. Silva BL, Cantisani JR. Interfaces entre a gordofobia e a formação acadêmica em nutrição: um debate necessário. *Demetra*. [on line] 2018. [capturado 19 setembro 2020] 13(2): 363-380. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/demetra.2018.33311>
38. Bosi MLM, Luiz RR, Morgado CMC, Costa MLS, Carvalho RJ. Autopercepção da imagem corporal entre estudantes de nutrição: um estudo no município do Rio de Janeiro. *J. bras. psiquiatr.* [on line]. 2006 [capturado 15 setembro 2020]. 55(2); 108-113. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852006000200003>.
39. Ribeiro CF, Lemos CMC, Alt NN, Marins RLT, Corbiceiro WCH, Nascimento MID. Prevalence of and Factors Associated with Depression and Anxiety in Brazilian Medical Students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(1). [on line] 2020. [capturado em 18 de Setembro de 2020]. 44(1), e021. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022020000100207&tIng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000100207&tIng=en).
40. Buchli G, Lourenço HLO, Santos, KCO, Parreira KA. PSICOFOBIA: PERCEPÇÃO DA SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES DE MEDICINA. *Revista Saúde Multidisciplinar*. [on line] 2019. [capturado 15 set 2020] Disponível em: <https://www.fampfaculdade.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Art-18.pdf>.
41. Faculdade Pernambucana de Saúde (BR). Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina. [on line] 2016. [capturado 15 set 2020] Disponível em: <https://www.fps.edu.br/>.

42. Gin-Hong L, Chaou-Shune L & Yu-Hua L. How experienced tutors facilitate tutorial dynamics in PBL groups. - ISSN: 0142-159X (Print) 1466-187X [on line]. 2013. [capturado 20 set. 2020]. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/loi/imte20>.
43. Aarnio M, Lindblom-Ylänne S, Nieminen J, Pyörälä E. How do tutors intervene when conflicts on knowledge arise in tutorial groups? *Adv in Health Sci Educ.* 2014, v. 19. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23897096/>. [Capturado 20 set. 2020].
44. Archer JC. State of the science in health professional education: effective feedback. *Med Educ.* 2010 Jan;44(1):101-8. doi: 10.1111/j.1365-2923.2009.03546.x. PMID: 20078761.
45. Baroffio, A, Nendaz, M. A., Perrier, A & Vu, N. V. Tutor Training, Evaluation Criteria and Teaching Environment Influence Students' Ratings of Tutor Feedback in Problem-Based Learning. *Advances in Health Sciences Education.* 2007. 12:427-439
46. Boud D, Molloy E. *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well.* New York, NY: Routledge; 2013.

## ANEXO 1

**RBEM**  
Revista Brasileira de Educação Médica



ISSN 1981-5271

online version

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- Política editorial
- Categorias
- Custos
- Formato e preparação do manuscrito
- Envio de manuscrito

### Política editorial

A **Revista Brasileira de Educação Médica** publica artigos originais, artigos de revisão, relatos de experiência, ensaios, comunicações breves e resenhas de livros sobre temas relevantes na área de educação médica. Adota o sistema de publicação trimestral, sendo que números especiais são publicados a critério do Conselho Diretor. O processo de avaliação adotado é o de revisão por pares (peer review), preservado o anonimato dos autores e revisores.

A Revista adota as Recomendações para elaboração, redação, edição e publicação de trabalhos acadêmicos em periódicos médicos (Estilo Vancouver)

(<http://www.icmje.org/recommendations>). A RBEM segue o código de conduta ética em publicação recomendado pelo Committee on Publication Ethics (Cope) (<https://publicationethics.org/core-practices>).

Todos os artigos que envolvam pesquisa com seres humanos devem ser encaminhados à Revista com a cópia de aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (exceto dados de domínio público). Estudos de ensaio clínico devem ter o número do Registro de Aprovação de Ensaio Clínicos

(<http://www.ensaiosclinicos.gov.br>), que deve ser enviado à Revista. Em casos de pesquisas que envolvam animais, a aprovação da Comissão de Ética com Uso de Animais deve ser encaminhada.

Os artigos devem ser submetidos pelo sistema eletrônico ScholarOne (<https://mc04.manuscriptcentral.com/rbem-scielo>) em português, inglês ou espanhol e destinados exclusivamente à RBEM. Não é permitida a apresentação simultânea a qualquer outro veículo de publicação. A RBEM considera como infração ética a publicação duplicada ou fragmentada de uma mesma pesquisa. Ferramentas para localização de similaridade de textos são utilizadas pela Revista para detecção de plágio.

### Categorias

**Editorial:** de responsabilidade dos editores ou de pesquisadores convidados (até 4 mil palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Corpo do manuscrito não tem uma estruturação específica
3. Referências bibliográficas

**Artigo original:** artigos resultantes de pesquisas originais teóricas ou empíricas (até 6 mil palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Resumo/Abstract
3. Palavras-chave/Keywords
4. Introdução
5. Métodos
6. Resultados
7. Discussão
8. Conclusões
9. Referências bibliográficas

**Ensaio:** artigo com análise crítica sobre um tema específico relacionado à educação médica (até 3 mil palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Resumo/Abstract
3. Palavras-chave/Keywords
4. Corpo do manuscrito não tem uma estruturação específica
5. Referências bibliográficas

**Revisão:** artigo baseado exclusivamente em fontes secundárias, com revisão crítica da literatura, pertinentes ao escopo da Revista (até 6 mil palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Resumo/Abstract
3. Palavras-chave/Keywords
4. Introdução
5. Métodos
6. Discussão
7. Conclusões
8. Referências bibliográficas

**Relato de experiência:** artigo que apresente experiência inovadora na educação médica, acompanhada por reflexão teórica pertinente (até 3 mil palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Resumo/Abstract
3. Palavras-chave/Keywords
4. Introdução

5. Relato de experiência
6. Conclusões
7. Referências bibliográficas

**Carta ao editor:** comentário sobre material publicado em números anteriores da Revista e notas ou opiniões sobre assuntos de interesse dos leitores (até 1.200 palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Corpo do manuscrito não tem uma estruturação específica
3. Referências bibliográficas

**Resumo de dissertação e tese:** defendidas e aprovadas em universidade brasileira ou não (até 6 mil palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Resumo/Abstract
3. Palavras-chave/Keywords
4. Introdução
5. Métodos
6. Resultados e Discussão
7. Conclusões
8. Referências bibliográficas

**Resenha:** análise crítica de publicações lançadas no Brasil ou no exterior (até 1.200 palavras).

Estrutura do manuscrito:

1. Página de título
2. Resumo/Abstract
3. Palavras-chave/Keywords
4. Corpo do manuscrito não tem uma estruturação específica
5. Referências bibliográficas

A contagem de palavras começa a partir da Introdução e exclui as referências.

## Custos

**Taxa de submissão:** não será cobrada taxa para a submissão de artigos.

**Taxa de publicação:** será de R\$ 800,00 para associados adimplentes da Abem e de R\$ 1.000,00 para não associados ou associados inadimplentes.

Se o autor desejar a tradução integral do artigo para inglês ou espanhol, será cobrada uma taxa adicional de R\$ 500,00.

## Formato e preparação do manuscrito

### Formato

Arquivo em Word, papel A4 (21 cm x 29,7 cm ou 8,3" x 11,7").

Letra padrão Arial 11, espaço 1,5 e margens de 2,0 cm (direita, esquerda, superior e inferior).

Alinhamento: justificado.

Títulos de seções: Colocar 01 (um) espaço de 1,5 entre o título do tópico e o texto. Colocar 02 (dois) espaços 1,5 entre o texto do tópico anterior e o título do subsequente. Devem estar em negrito e em caixa alta.

Subitens: Colocar 01 (um) espaço de 1,5 entre o título do tópico e o texto. Devem estar em negrito.

Citações devem ser justificadas, iniciando com 3 cm e com fonte 10.

Numeração sequencial de todas as páginas.

### Preparação do manuscrito

**1. O número máximo de autores** é de seis. Se o número de autores for superior a este, será preciso enviar uma carta com justificativa ao editor ([rbem.abem@gmail.com](mailto:rbem.abem@gmail.com)). Não será aceito acréscimo de autores após o aceite do artigo.

**2. Informações dos autores:** uma folha de rosto deve ser anexada no campo PÁGINA DE TÍTULO, contendo:

- Nome dos autores, suas instituições e seu número de registro Orcid (<http://orcid.org>);
- A ordem dos nomes na publicação será a mesma da folha de rosto. O corpo do artigo não deve conter nenhuma informação sobre os autores;
- Endereço completo, telefone e e-mail do autor principal, para correspondência;
- Informações sobre a existência ou não de conflito de interesses. Caso haja conflito de interesse financeiro, os autores devem informar os dados do financiamento, com o número de cadastro do projeto. No caso de pesquisas que envolvam seres humanos direta ou indiretamente, deve constar o número de registro do projeto no Sisnep, conforme a Resolução nº 196/96 do CNS;
- Contribuição específica de cada autor para o trabalho caso o artigo tenha mais de um autor;
- Agradecimentos, quando for o caso;
- Quando se tratar de pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, os autores devem declarar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, indicando o número do processo e a instituição e anexar o documento de aprovação.

**3. Título do trabalho:** deve conter no máximo 15 palavras, ter obrigatoriamente a versão em inglês e, conforme o idioma do artigo, a versão em português ou espanhol.

**4. Resumo:** deve conter no máximo 350 palavras, ter obrigatoriamente a versão em inglês e, conforme o idioma do artigo, a versão em português ou espanhol. Deve ser texto corrido e ter as seções Introdução, Método, Resultados e Conclusões marcadas em negrito.

**5. Palavras-chave:** deve conter de três a oito palavras extraídas dos Descritores em Ciências da Saúde (**DeCS**), disponível em <http://decs.bvs.br/> para resumos em português e Medical Subject Heading (**MeSH**), disponível



em <<http://www.nlm.nih.gov/mesh/meshhome.html>>, para resumos em inglês.

**6. Tabelas, quadros e figuras:** devem ser de compreensão independente do texto e encaminhados em arquivos individuais. Não serão aceitas notas de rodapé e não serão publicados questionários e outros instrumentos de pesquisa. O número máximo de arquivos é de 5.

**7. Referências:** a Revista adota as Recomendações para elaboração, redação, edição e publicação de trabalhos acadêmicos em periódicos médicos (Estilo Vancouver) (<http://www.icmje.org/recommendations>). As referências devem ser citadas numericamente, por ordem de aparecimento no texto, e apresentadas em sobrescrito.

Recomendamos que os autores realizem uma pesquisa na Base SciELO com as palavras-chave de seu trabalho, buscando prestigiar, quando pertinente, a pesquisa nacional.

#### Exemplos de referências

##### **Artigo de periódico**

Ricas J, Barbieri MA, Dias LS, Viana MRA, Fagundes EDL, Viotti AGA, *et al.* Deficiências e necessidades em Educação Médica Continuada de Pediatras em Minas Gerais. Rev bras educ méd 1998;22(2/3)58-66.

##### **Artigo de periódico em formato eletrônico**

Ronzani TM. A Reforma Curricular nos Cursos de Saúde: qual o papel das crenças?. Rev Bras Educ Med [on line].2007. 31(1) [capturado 29 jan. 2009]; 38-43. Disponível em: [http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/reforma\\_curricular.pdf](http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/reforma_curricular.pdf)

##### **Livro**

Batista NA, Silva SHA. O professor de medicina. São Paulo: Loyola, 1998.

##### **Capítulo de livro**

Rezende CHA. Medicina: conceitos e preconceitos, alcances e limitações. In: Gomes DCRG, org. Equipe de saúde: o desafio da integração. Uberlândia: Edufu; 1997. p.163-7.

##### **Teses, dissertações e monografias**

Cauduro L. Hospitais universitários e fatores ambientais na implementação das políticas de saúde e educação: o caso do Hospital Universitário de Santa Maria. Rio de Janeiro; 1990. Mestrado [Dissertação] - Escola Brasileira de Administração Pública.

##### **Trabalhos apresentados em Eventos**

Camargo J. Ética nas relações do ensino médico. Anais do 33. Congresso Brasileiro de Educação Médica. 4º Fórum Nacional de Avaliação do Ensino Médico; 1995 out. 22-27; Porto Alegre, Brasil. Porto Alegre: ABEM; 1995. p.204-7.

##### **Relatórios de campo**

MHR. A Universidade não será mais a mesma. Belo Horizonte: Conselho de Extensão da UFMG; 1984. (Relatório).

##### **Referência legislativa**

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.38.

### Submissão on-line

Os manuscritos serão submetidos por meio eletrônico pelo site da Revista (<https://mc04.manuscriptcentral.com/rbem-scielo>).

### Acompanhamento do processo

Todo artigo recebido é avaliado quanto ao formato. Caso não obedeça aos padrões, o artigo é devolvido ao autor para correção e nova submissão. Se o artigo obedecer aos padrões, será encaminhado ao editor-chefe da RBEM, que avaliará se ele faz parte da temática da Revista e o encaminhará aos editores associados, e estes, para dois pareceristas cadastrados pela RBEM para avaliação da qualidade científica do trabalho.

Os revisores têm prazo de 60 dias para emitir o parecer. Os pareceres sempre serão fundamentados e apresentarão uma das seguintes conclusões: *Accept*, *Minor Revision*, *Major Revision*, *Reject & Resubmit* ou *Reject*.

Os autores que receberem o artigo com parecer *Minor Revision* ou *Major Revision* deverão encaminhar uma carta ao revisor respondendo de maneira detalhada às alterações sugeridas, marcando em vermelho as mudanças no corpo do artigo. O arquivo com as correções deve ser encaminhado em até 60 dias para que o artigo passe por nova revisão. Não havendo manifestação dos autores até esse prazo, o artigo será considerado retirado.

Os artigos que receberem parecer *Reject & Resubmit* deverão ser refeitos na íntegra.

Os artigos que receberem parecer *Reject* não serão publicados.

Os autores que receberem o artigo com parecer *Accept* receberão um e-mail informando o fascículo da Revista em que o artigo deve ser publicado, bem como as informações para pagamento da taxa de publicação e solicitação da Declaração de Autoria e de Responsabilidade (vide a seguir). Após o pagamento, o artigo será enviado aos revisores gramaticais.

As alterações eventualmente realizadas pelos revisores gramaticais serão enviadas por e-mail ao autor principal. Este tem um prazo de 15 dias para encaminhar uma carta de aprovação na íntegra ou o artigo com as devidas correções.

Após esta etapa, não será aceita, em hipótese alguma, a inclusão ou mudança de texto ou das informações dos autores. Caso não haja manifestação do autor principal até o prazo estipulado, o artigo terá publicação suspensa até o posicionamento do autor.

Os artigos aceitos pelo autor principal serão diagramados. Após a diagramação do artigo, os autores receberão o arquivo para conferência **exclusivamente da diagramação**.

Os artigos aceitos, revisados e diagramados serão publicados e se tornarão propriedade da revista.

### Declaração de Autoria e de Responsabilidade

Todas as pessoas designadas como autores devem responder pela autoria dos manuscritos e ter participado suficientemente do trabalho para assumir responsabilidade pública pelo seu conteúdo. Para isto, após recebimento do e-mail de aprovação do artigo, os autores deverão encaminhar ao e-mail [rbem.abem@gmail.com](mailto:rbem.abem@gmail.com) a seguinte Declaração de Autoria e de Responsabilidade:

*"Declaro que participei de forma suficiente na concepção e desenho deste estudo ou da análise e interpretação dos dados, assim como da redação deste texto, para assumir a autoria e a responsabilidade pública pelo conteúdo deste artigo. Revi a versão final deste artigo e o aprovei para ser*

*encaminhado para publicação. Declaro que nem o presente trabalho, nem outro com conteúdo substancialmente semelhante de minha autoria foram publicados ou submetidos à apreciação do Conselho Editorial de outra revista".*