

EDUCAÇÃO INTEGRAL: percepções de educadores que atuam em Escolas de Tempo Integral (ETI) no município de Santos

Karen França Azurza ¹
Andrea Perosa Saigh Jurdi ²
Carla Cilene Baptista da Silva ³

RESUMO

Segundo a Constituição Federal brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e, na perspectiva da educação integral, visa não apenas à construção de conhecimentos científicos e historicamente acumulados, mas também ao desenvolvimento pleno dos educandos, considerando as diferentes dimensões de suas identidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) propõe a ampliação da jornada escolar e o aumento gradativo da oferta de educação integral, com avanços significativos por meio do Programa Mais Educação, iniciado em 2007. O presente estudo objetiva investigar as percepções e considerações dos educadores sobre os desafios, possibilidades e do cotidiano no contexto da jornada ampliada nas escolas de tempo integral da rede municipal de Santos, no litoral de São Paulo. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, envolvendo levantamento bibliográfico e produção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Oito educadores participaram da pesquisa de campo, sendo dois de cada uma das quatro escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais, localizadas em diferentes regiões do município. A análise temática de conteúdo revelou três categorias principais: 1. Educação Integral; 2. Formação Continuada; 3. Educação Formal e Não Formal. Os resultados mostram que as percepções dos educadores sobre educação integral são fortemente influenciadas por suas experiências profissionais. Eles destacaram que a formação continuada no ambiente escolar, inexistente nas escolas participantes, seria uma oportunidade crucial para a reflexão coletiva sobre a escola, suas demandas e os desafios cotidianos. Apesar da proposta da educação integral de proporcionar aos estudantes oportunidades de contato com a educação formal e não formal, sem hierarquização dos saberes, os educadores apontaram diversas lacunas entre esse objetivo e a realidade prática das escolas.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Educadores.

¹ Mestre em Ensino em Ciências da Saúde (UNIFESP) e Professora na rede municipal de Cubatão - SP, k.azurza@gmail.com.

² Co-orientadora. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Pós doutorado em Estudos da Criança, especialidade Educação Especial pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga/Portugal). Universidade Federal de São Paulo – SP; a.jurdi@unifesp.br

³ Orientadora. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2003), Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade de Aveiro, Portugal (2016). Universidade Federal de São Paulo – SP; carla.silva@unifesp.br

INTRODUÇÃO

A educação integral, conforme estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, é um direito fundamental, assegurando aos estudantes o desenvolvimento pleno em suas múltiplas dimensões. Sustentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Santista, essa modalidade visa promover o crescimento do indivíduo enquanto sujeito integral e participante ativo em sociedade. No município de Santos, a oferta de educação integral abrange escolas de ensino fundamental em tempo integral e parcial, onde a ampliação da jornada escolar busca integrar saberes formais e não formais, resgatando o valor do contexto educacional como um espaço de formação abrangente e crítico.

O presente estudo investiga a educação integral na rede municipal de Santos com foco na jornada ampliada. O contexto pesquisado inclui sete Unidades Municipais de Educação (UMEs), onde os alunos permanecem em período integral, das 7h às 17h, com aulas regulares no turno matutino e atividades de caráter cultural, artístico e esportivo no vespertino. Nesse cenário, a heterogeneidade dos educadores, que possuem diferentes formações e experiências, abre possibilidades e apresenta desafios para a implementação de práticas pedagógicas que respeitem as diretrizes oficiais e a realidade escolar.

Objetiva-se compreender as percepções e experiências dos educadores em relação à educação integral, os desafios enfrentados e as possibilidades para um ensino que contemple a formação continuada em serviço. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, englobando um levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com oito educadores de quatro escolas públicas de ensino fundamental da cidade. A análise temática revelou três categorias fundamentais: educação integral, formação continuada e o diálogo entre a educação formal e não formal. Essas categorias evidenciam que, embora a política de educação integral procure abarcar saberes diversos e complementares, lacunas persistem entre a proposta e a realidade prática das escolas.

Os resultados apontam que, para os educadores, a formação continuada em contexto escolar – ainda ausente nas UMEs analisadas – é vital para responder às demandas específicas do ambiente educacional, possibilitando uma construção coletiva e reflexiva das práticas pedagógicas. As conclusões reforçam a necessidade de estabelecer práticas formativas que promovam a partilha e a articulação de saberes, respeitando o território e os sujeitos que o



constituem. Assim, esta pesquisa contribui para a compreensão do papel da educação integral enquanto promotora de um ensino comprometido e crítico, além de trazer à tona reflexões sobre os caminhos necessários para fortalecer essa modalidade educacional na prática cotidiana das escolas municipais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, buscou investigar as percepções e práticas de educadores que atuam na jornada ampliada de educação integral na rede municipal de Santos-SP, com o objetivo de compreender os desafios, possibilidades e necessidades formativas nesse contexto específico. A escolha do método qualitativo justifica-se pelo interesse em captar nuances, significados e experiências vividas pelos sujeitos pesquisados, o que permite uma aproximação mais profunda com a realidade investigada (Flick, 2004).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita a flexibilidade necessária para captar as percepções e vivências dos educadores, adaptando-se às especificidades de cada entrevista. Esse método mescla perguntas abertas e fechadas, de forma que o pesquisador, ao conduzir a entrevista, possa explorar aspectos relevantes aos objetivos do estudo, enriquecendo a análise com informações amplas e contextuais (Boni; Quaresma, 2005). O roteiro de entrevistas abordou temas como identidade profissional, concepções sobre educação integral, desafios pedagógicos, práticas docentes e necessidades de formação continuada.

Antes da coleta principal de dados, um estudo piloto foi realizado com dois educadores de uma escola de jornada ampliada da rede municipal, a fim de verificar a adequação do roteiro de entrevistas e dos procedimentos previstos. Com a validação do instrumento, foram conduzidas entrevistas presenciais com oito educadores de quatro unidades municipais de ensino (UMEs). As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização dos participantes, para transcrição e análise subsequente.

O estudo seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), garantindo aos participantes o direito à confidencialidade, esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e o



consentimento livre e esclarecido. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização de uso de imagem e voz.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme as etapas propostas por Minayo (2001), que compreendem: (1) pré-análise, com a organização inicial e definição de categorias de análise; (2) exploração do material, fase mais extensa de leitura e codificação dos conteúdos relevantes; e (3) interpretação dos dados, em que são observadas tendências, ideologias e significados subjacentes. Esse procedimento permitiu que os dados fossem analisados de forma objetiva, possibilitando inferências entre os discursos dos participantes e o contexto social no qual estão inseridos (Silva; Fossá, 2015). No presente estudo, estão dispostos os resultados referentes à percepção dos participantes quanto à formação continuada e o ser docente no cotidiano das escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para este referencial teórico, a pesquisa estrutura-se em torno de três eixos principais: as políticas de Educação Integral, a ampliação do tempo e do espaço escolar e a construção da identidade docente e cidadã, embasada na perspectiva histórico-crítica.

Moll (2012) fornece uma análise abrangente sobre os programas de Educação Integral no Brasil, situando a criação do Programa Mais Educação (PME) como um marco de retomada de políticas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Em 2007, o PME foi instituído com o propósito de fomentar a Educação Integral, propondo a ampliação do tempo escolar por meio de atividades em contraturno que expandissem o currículo e contemplassem macrocampos diversos, como a arte, a cultura e o esporte. Segundo Moll (2012), essa abordagem integra o desenvolvimento pleno dos alunos, fomentando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o aprimoramento de habilidades sociais e culturais que contribuem para uma formação cidadã abrangente. A Constituição Federal de 1988 (art. 205) fundamenta essa necessidade de uma educação pública e de qualidade, indicando que a formação integral é um direito inalienável do cidadão brasileiro (Brasil, 1988).

A base dialógica freiriana é essencial para entender a interação entre educadores e alunos no contexto da Educação Integral. Freire (2020) enfatiza o papel do diálogo como instrumento para a construção coletiva de saberes, onde educadores e educandos



compartilham experiências, reconhecendo-se como sujeitos inacabados e condicionados, mas não determinados. Segundo Castro e Amorim (2015), essa percepção do inacabamento abre espaço para a crítica ativa à realidade social, incitando o compromisso com a transformação das condições opressoras e com a construção de possibilidades emancipatórias. Esse processo dialogado se torna uma prática crítica e reflexiva, essencial à formação da identidade docente e à percepção do papel de educador enquanto agente de transformação social.

Na Educação Integral, a prática pedagógica requer uma identidade docente que articule o saber acadêmico e a reflexão crítica sobre o seu papel no desenvolvimento dos alunos. Freire (2020) destaca que o professor, consciente de sua própria condição de ser inacabado, deve reconhecer que sua prática é uma experiência contínua de aprendizagem, construindo-se no processo e em interação com os alunos. Castro e Amorim (2015) complementam essa visão ao defender que a educação carrega em si a possibilidade histórica de mudanças, propondo que a formação docente em uma escola de Educação Integral deve estimular a reflexão sobre a própria prática e identidade profissional.

Este conjunto teórico proporciona o fundamento necessário para a análise dos dados obtidos, relacionando as práticas de Educação Integral e a importância da formação continuada para os educadores que atuam nas Escolas de Tempo Integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria de “Formação Continuada” aborda as percepções dos educadores sobre os processos formativos ofertados pela SEDUC de Santos. Todos os educadores citaram a importância e relevância da formação continuada que recebem hoje.

Eu acho extremamente importante, muito importante, que deve continuar sim, que eles mostram um mundo de possibilidades que você pode utilizar na sala de aula de forma lúdica (Tulipa, escola 4).

Além da relevância da formação, os educadores citaram a admiração pelas formadoras, destacando que:

Nós somos privilegiados com essa formação, porque a gente faz uma troca também de informações (...) elas são formadoras que elas têm todo um cuidado e eu acho isso muito importante, muito legal na formação delas (Lavanda, escola 3).



A formação continuada que é ofertada pela SEDUC hoje acontece por oficinas ou campos de experiência, uma vez por mês os educadores são convidados a se deslocarem do ambiente escolar e participar do processo formativo, que ocorre no Centro de Formação Darcy Ribeiro. A formação mencionada orienta os educadores sobre possibilidades de desenvolver suas atividades e projetos nas oficinas, oportunizando o diálogo com outros educadores que atuam nas mesmas oficinas em outras UMEs ou núcleos.

Sempre vem uma temática bacana, vem um material bacana, praticamente um mês sim um mês não a gente tinha uma formação de acordo com a área pedagógica (Girassol, escola 1).

Embora os educadores sejam registrados como “auxiliar de classe”, existem profissionais que exercem a função de educador auxiliar, não sendo responsáveis por oficinas específicas, estando no ambiente no período da jornada ampliada para apoiar e auxiliar na organização e movimentação dos educandos no espaço escolar. Como as formações acontecem por áreas, elas são ofertadas apenas aos educadores responsáveis pelas oficinas, porém, aos educadores auxiliares – no registro e na função – não é proporcionado percurso formativo.

Assim a gente sente falta de uma formação, mas ao mesmo tempo a gente pensa “no que ela poderia contribuir para nós?”, porque a nossa rotina ela é muito diversificada, hoje a gente *está apenas auxiliando* (Gardênia, escola 3).

A ideia de que auxiliar não é tão importante como estar à frente das oficinas, de que o suporte, apoio e cuidado não precisam de formação, comunica a ideia de que alguns processos são importantes e outros não, mais uma vez não valorizando os saberes e oportunidades de aprendizagem não formais. O educador que atua de fato como auxiliar acompanha as crianças em diferentes momentos, como o de se alimentarem, de escovação, em atividades fora da sala de aula, auxiliando de fato os educadores em atividades que demandem apoio, além de eventualmente substituírem o educador regente da oficina, sendo todos esses momentos também formativos para os alunos, mesmo que não sejam momentos formais de aprendizagem.

Esses educadores não possuem formação continuada, a educadora Gardênia não consegue identificar como e por que a educação continuada é importante para a tarefa que ela



realiza. A diferenciação entre formal e não formal, entre o que é ou não importante, não se relaciona somente aos diferentes conhecimentos, mas também à própria prática docente.

Então a educação ela te desafia, provoca e por mais que você trabalhe, que você estude, sempre, você vai continuar estudando, você vai pesquisar, você vai ter que se aprofundar (Gardênia, escola 3).

Estudar continuamente, pesquisar, refletir e dialogar faz parte do processo formativo de aprendizagem do educador, mesmo para os que não possuem a responsabilidade de uma oficina específica, é importante que enxerguem como as formações e reflexões contribuem para as inúmeras possibilidades educativas nos diversos momentos escolares.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002),

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho (Brasil, 2002, p. 26).

Todos os educadores perceberam e expuseram em suas falas que a formação continuada é de fato fundamental e traz diversas contribuições para as aulas, para as atividades, para os projetos e para a prática pedagógica em si. Os educadores ressaltam a importância e as contribuições que recebem das formações já em andamento, conforme a fala da educadora Girassol abaixo,

Então a gente retoma, tem um novo olhar, é a troca com os companheiros, é a coisa que falta mais, porque às vezes a dificuldade do outro é a mesma que a minha e aí um terceiro pode ter alguma coisa, por exemplo “fiz isso e deu certo” (Girassol, escola 1).

Além dos conteúdos aprendidos nas formações, o diálogo com os pares é uma potência para a reflexão na ação dos educadores em suas práticas pedagógicas. Não é objetivo deste estudo criar uma dicotomia entre a formação continuada já existente e ofertada no ambiente externo ao escolar – que ocorre em um centro de formação – e a formação continuada em serviço que ocorre no ambiente escolar. Entretanto, expuseram que não há reuniões ou formações no ambiente escolar, de modo que o diálogo com os colegas da própria



equipe de educadores é muito restrito aos momentos informais que se encontram no horário do lanche, de entrada e/ou saída.

Acho que seria talvez a solução, cada núcleo, cada escola faz a sua formação e cada coordenador, orientador, enfim, passasse isso para os superiores, mas acho que isso é fundamental até porque cada escola trabalha de um jeito, então quando você vai juntar todas elas é claro que vai ter muita coisa diferente, mas quando você tá na mesma escola, mesmo núcleo, por mais que sejam pessoas que trabalham de formas diferentes, a escola segue a mesma estrutura, o mesmo caminho, ou pode se fazer esse caminho quando você está fazendo essas formações. Eu acho que seria um excelente caminho essas formações, até como forma de motivação mesmo, porque às vezes o professor fica desmotivado porque algo não está dando certo, quando você conversa com outro que te ajuda, que te dá dicas, que tem essa troca funciona muito melhor (Rosa, escola 2).

Para Pimenta (1999), a formação continuada em serviço – que privilegia a prática docente – é uma forma de valorizar os saberes dos profissionais, que para constituir o seu saber-fazer, precisa partir da reflexão do seu próprio fazer. Ter a oportunidade de dialogar com os educadores da mesma escola é uma oportunidade muito potente para pensar no ambiente escolar e nos educandos ali presentes, uma vez que são trocadas não apenas experiências de cunho teórico e informativos, mas vivências e situações que ocorreram com os alunos, de modo que o grupo quando dialoga e aprende junto, se fortalece e cresce, estudando e planejando os próximos passos.

E eu acho que isso é essencial, porque eu sinto alguns comentários preconceituosos e não é porque a pessoa é preconceituosa, às vezes é porque a pessoa não teve essa conversa, nunca teve alguém, isso eu já ouvi aqui inclusive, “ai se eu não tivesse tido essa conversa”, de outro educador, “se a gente não tivesse debatido isso numa reunião eu nunca teria parado pra pensar nesse ponto” (Rosa, escola 2).

Segundo Oliveira e Sgarbi (2008, p. 89), “o cotidiano como a realização do *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem”, de modo que a complexidade presente no cotidiano precisa ser conhecida, reconhecida e dialogada para que exista a possibilidade de compreender as diferentes tessituras realizadas na escola.

No livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, bell hooks⁴ (2017), escreveu ensaios que chama de “ensaios de celebração”. Os seus escritos “ressaltam

⁴ A autora adotou o pseudônimo "beel hooks" e escolheu que a escrita fosse realizada com as primeiras letras também escritas em letra minúscula.



que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à prática onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do ensinar e aprender na experiência da sala de aula (hooks, 2017, p. 21).

Deste modo, a escolha pela docência e o compromisso de ensinar e aprender de modo dialógico em si é sim um ato capaz de transformar realidades e desafiar estruturas dominantes, acredito que em tal atitude não há romantismo, pois a realidade das estruturas sociais dominadoras e castradoras não nos permite romantizar para transformar, mas o idealismo que sustenta e norteia tais práticas não é de forma alguma um desprestígio.

É o material pedagógico, é um novo olhar, ver algumas coisas que a gente já trabalhou, mas no dia a dia a gente acaba deixando no esquecimento, então a gente retoma, tem um novo olhar, é a troca com os companheiros, é a coisa que falta mais, porque às vezes a dificuldade do outro é a mesma que a minha e aí um terceiro pode ter alguma coisa, por exemplo “fiz isso e deu certo”, alguns momentos a gente no intervalo ou até alguns minutos quando ela abria pra gente fazer essa troca (Girassol, escola 1).

Ao analisar o apresentado pela educadora Girassol, sobre as trocas entre os pares nos momentos formativos, é oportuno resgatar o exposto por Salles (2004, p. 8), “nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa”.

Agir de forma idealista e politicamente comprometida com a transformação das realidades não é agir romanticamente. Acreditar e comunicar o que se acredita é fundamental, mas não com uma postura de quem apenas comunica, como em um monólogo, “o monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que a consciência é abertura” (Freire, 2019), ou seja, as ações e práticas são parte essencial da ação docente comprometida com a realidade e sua transformação.

Segundo Freire (2019), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Em concordância com as ideias de Freire citadas aqui, ao pensar na oferta da formação continuada em serviço é indispensável ressaltar que ao desenvolvê-la no ambiente escolar é preciso levar em consideração os aspectos teóricos e técnicos, mas não em uma perspectiva de partilha dos saberes disciplinares, mas por meio de uma proposta formativa dialógica que reflete também sobre a prática docente e a realidade do cotidiano escolar.



É preciso pensar nas possibilidades de ofertar a educação continuada em serviço de modo que colabore com o (re)pensar das práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem da jornada ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu seu objetivo ao investigar como a Educação Integral é vivenciada nas Unidades Municipais de Educação (UME) de tempo integral em Santos e compreender as percepções dos educadores. As entrevistas semiestruturadas revelaram tanto as rotinas escolares quanto as possibilidades e desafios enfrentados.

Um dos pontos críticos identificados foi a desvalorização profissional, que afeta diretamente o ambiente escolar e a qualidade educacional oferecida aos alunos. Embora haja oferta de formação continuada, esta ocorre fora do espaço escolar, sem abordagem reflexiva ou contextualizada, e não inclui momentos de diálogo entre educadores da mesma escola ou entre educadores e professores do outro turno. Assim, questões específicas dos alunos e do currículo escolar ficam sem espaço para discussão integrada.

Para promover uma formação continuada significativa, seria necessário instituir um horário de trabalho pedagógico coletivo para os educadores, inexistente nas atuais jornadas. Além dos desafios trabalhistas e organizacionais, os educadores também lidam com problemas sociais das comunidades atendidas, como falta de moradia adequada, insegurança alimentar e violência, que impactam o cotidiano escolar.

Apesar das dificuldades, todos os educadores demonstraram acreditar no potencial da Educação Integral para o desenvolvimento dos alunos, destacando o valor da educação em tempo integral como um caminho promissor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012**. Considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Disponível em:
<<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>.
Acesso em: 21 fev. 2024.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. v. 2, n. 1, p.68-80, jan./jul. Florianópolis, 2005. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?lang=pt>> . Acesso em 23 ago. 2024.

CASTRO, M. AMORIM, R. **A Formação Inicial e a Continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?lang=pt#>>. Acesso em: 23 out. 2024.

FLICK, U. Uma introdução a pesquisa qualitativa. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, I. SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SALLES, F. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/806Casadei.PDF>>. Acesso em 09 jul. 2024.

SILVA, A.; FOSSÁ, M. **Análise de conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: Qualitas Revista Eletrônica. n. 1. 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 21 fev. 2024.