

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM**

**KEISLYANE KETLYN ALVES**

**PRINCÍPIOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO  
INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: UMA REVISÃO DE ESCOPO**

**SÃO CARLOS  
2025**

KEISLYANE KETLYN ALVES

**PRINCÍPIOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO  
INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: UMA REVISÃO DE ESCOPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Enfermagem (DEnf) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Enfermagem.

Orientadora: Jaqueline Alcântara Marcelino da Silva

**SÃO CARLOS  
2025**

Dedico este trabalho à minha família, que me proporcionou raízes firmes e asas para voar. Em especial aos meus pais, que sob sol e chuva cultivaram, com humildade e sacrifício, os sonhos que hoje florescem em mim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sustentado cada passo da minha caminhada, me fortalecendo nos dias difíceis e capacitando-me a ser instrumento de amor e cuidado neste mundo.

À minha família, meu porto seguro, que sempre acreditou em mim, me apoiou com palavras, gestos e presença, mesmo estando há distância. De maneira especial, agradeço aos meus pais, José e Sueli, pessoas simples, que me ensinaram o valor da humildade e da fé. Eles não tiveram as mesmas oportunidades de estudo que tenho, mas viveram os meus sonhos como se fossem seus, regando cada conquista com amor, trabalho e renúncia.

Ao Vinícios, meu companheiro de jornada, meu refúgio e minha alegria. Obrigada por ser apoio constante, presença firme e amor leve em todos os momentos.

Às minhas melhores amigas Diendly, Jessika e Maria Júlia, verdadeiros anjos e irmãs enviadas por Deus, que caminharam ao meu lado com amizade sincera, acolhimento e força. Agradeço também às minhas amigas que conheci na faculdade Marina, Rafaela e Lívia, por terem permanecido ao meu lado do início ao fim da graduação.

À Laura Leal, por ter aceitado colaborar com esta pesquisa, e por ter sido uma professora e amiga adorável.

À minha orientadora Jaqueline, que me acolheu como orientanda desde 2022 e permaneceu comigo até aqui, minha sincera gratidão por todo o aprendizado e paciência ao longo desses anos.

À FAPESP pelo apoio financeiro para realização desse estudo, processo 2023/15989-0.

E, por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada. Cada gesto, palavra ou presença foi essencial para que eu chegasse até aqui.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar e sintetizar evidências sobre pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da Educação Interprofissional em Saúde. Trata-se de Revisão de Escopo seguindo referencial metodológico *Joanna Briggs Institute*. Questão norteadora: Quais são os pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da Educação Interprofissional em Saúde? Buscas conduzidas nas bases: Medline/OVID, LILACS, ERIC, Scopus e Web of Science. Incluídos estudos teóricos, revisões de literatura com duplo cego, estudos empíricos primários e secundários, quantitativos, qualitativos e mistos, em português, inglês e espanhol, sem recorte temporal. Títulos, resumos e textos completos foram analisados por duas revisoras, conflitos foram resolvidos com terceira revisora. Obtidos 768 documentos, destes, 14 incluídos nesta revisão. Predominaram revisões da literatura, com origem estadunidense, australiana e britânica. Como pressupostos teórico-conceituais e metodológicos citadas teorias do construtivismo, aprendizagem situada, aprendizagem de adultos e aprendizagem experiencial, e abordagens metodológicas de aprendizagem, como baseada em problemas e em equipe. Em conclusão, destaca-se a importância de integrar teorias e métodos de aprendizagem na Educação Interprofissional em Saúde para melhorar a formação colaborativa e alinhar a prática educacional às necessidades dos serviços de saúde. Também se evidencia a importância de promover Educação Interprofissional em Saúde por meio da articulação ensino-serviço aproximando estudantes da realidade do trabalho.

**Palavras Chaves:** Educação Interprofissional, Relações Interprofissionais, Revisão de Escopo, Equipe de Saúde.

## ABSTRACT

This study aimed to identify and synthesize scientific evidence on the theoretical-conceptual and methodological assumptions of Interprofessional Health Education. It is a Scoping Review following the methodological framework of the Joanna Briggs Institute. The question was: What are the theoretical-conceptual and methodological assumptions of Interprofessional Health Education? The searches were conducted in the following databases: Medline/OVID, LILACS, ERIC, Scopus and Web of Science. Included were theoretical studies, literature reviews that used double-blind identification of research in the databases, primary and secondary empirical studies, quantitative, qualitative and mixed, published in Portuguese, English and Spanish, without a time limit. The titles, abstracts and full texts were analyzed by two reviewers and conflicts were resolved by a third reviewer. A total of 768 documents were obtained, of these, 14 were included in this review. There was a predominance of literature review studies from the United States, Australia, and the United Kingdom. Theories such as constructivism, adult learning, situated learning and experiential learning, as well as methodological approaches like problem-based learning and team-based learning, were cited as the theoretical-conceptual and methodological assumptions. In conclusion, the research reveals the importance of integrating learning theories into IPE in order to improve collaborative training and align educational practice with the needs of the health services. The results reinforce the role of IPE in promoting effective interprofessional practices, introducing students to the reality of health work.

**Keywords:** Interprofessional education, Interprofessional relations, Scoping Review, Healthcare Teams.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. MATERIAL E MÉTODOS</b>	<b>11</b>
<b>3. RESULTADOS</b>	<b>14</b>
<b>4. DISCUSSÃO</b>	<b>22</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b>	<b>27</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O atual panorama da saúde se configura como um cenário desafiador, onde a crescente complexidade nos cuidados e a necessidade de uma abordagem integral no atendimento ao paciente são cada vez mais evidentes. Fatores como o envelhecimento populacional, as mudanças epidemiológicas e a complexidade crescente dos casos clínicos são eventos que levam à necessidade de profissionais capacitados para desenvolver um trabalho em equipe de forma integrada <sup>(1)</sup>.

Convém ressaltar que após a pandemia de COVID-19, ganhou força o modelo do Quintuple Aim, com o intuito de responder aos desafios agravados pela crise sanitária. O modelo propõe cinco metas para alcançar melhores resultados em saúde: melhorar a saúde da população, aprimorar a experiência do cuidado, reduzir os custos, promover o bem-estar dos profissionais de saúde, com foco na redução do burnout, e garantir equidade nos cuidados prestados <sup>(2)</sup>. Nesse sentido, o trabalho colaborativo emerge como um caminho estratégico para alcançar os propósitos do Quintuple Aim <sup>(3)</sup>, tendo em vista seu potencial para melhorar a saúde e o cuidado, proporcionar a experiência e satisfação no trabalho, e melhorar a equidade em saúde <sup>(4)</sup>.

Peduzzi <sup>(1)</sup> reconhece o trabalho em equipe como um componente estratégico para a garantia de um cuidado com qualidade e para o desenvolvimento de satisfação no trabalho entre os profissionais envolvidos. Para desenvolver as habilidades exigidas no trabalho em equipe, os profissionais precisam vivenciar uma formação curricular voltada ao fortalecimento das equipes de colaboração.

Entretanto, a maioria dos profissionais vivenciam processos educacionais fragmentados, restritos à áreas específicas <sup>(5)</sup>. Essa lacuna na formação compromete diretamente a habilidade dos profissionais em desenvolver um trabalho em equipe eficaz e integrado, uma vez que tendem a realizar suas atividades de forma isolada das demais profissões <sup>(6)</sup>.

Nesse sentido, Caneppele <sup>(7)</sup> acrescenta que equipes interprofissionais trabalham de forma colaborativa compartilham objetivos e, responsabilidades, favorecendo um cuidado de qualidade e seguro para os pacientes.

A Educação Interprofissional em Saúde (EIP) emerge como um elemento central para alinhar a formação profissional com as demandas dos serviços de saúde. A EIP visa fortalecer a colaboração entre os diferentes profissionais, contribuindo assim para a construção de equipes

mais coesas, eficazes e aptas a enfrentar os desafios complexos da atualidade na prestação de cuidados <sup>(8)</sup>.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde <sup>(8)</sup>, a EIP acontece quando estudantes de duas ou mais profissões aprendem juntos, a fim de desenvolver habilidades colaborativas que melhorem a qualidade dos serviços de saúde. Ao proporcionar oportunidades para que estudantes de diversas profissões aprendam juntos, a EIP irá fomentar um trabalho integrado, baseado na comunicação para preparar os futuros profissionais para resolver os problemas dos serviços <sup>(9)</sup>.

A EIP não se limita aos espaços tradicionais de sala de aula, mas se estende a diversos cenários de cuidados de saúde, o que amplia a qualidade do atendimento que será ofertado. Essa abordagem prática contribui para o desenvolvimento de habilidades clínicas e também para a formação de profissionais mais adaptáveis, colaborativos e conscientes do impacto social de sua prática. Diante disso, pode-se dizer que a EIP é guiada por princípios que valorizam a articulação do ensino, serviço e comunidade, ressaltando a importância da participação do usuário e da família, da comunicação e colaboração interprofissional <sup>(10)</sup>.

Barr <sup>(12)</sup> destaca a existência de teorias de aprendizagem que desempenham um papel fundamental na compreensão e desenvolvimento da EIP. Entre essas teorias, destacam-se a teoria geral dos sistemas, a teoria organizacional, a teoria da aprendizagem e a teoria da complexidade. Essas abordagens teóricas fundamentam-se no pressuposto essencial de que a aprendizagem eficaz emerge da colaboração entre profissionais de diferentes áreas. Ao incorporar essas teorias, a EIP busca proporcionar um ambiente educacional dinâmico, promovendo a colaboração interprofissional como um catalisador essencial para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos compartilhados entre os futuros profissionais de saúde. Para isso, é proposto pelas diretrizes da EIP uma mudança curricular que possibilite a interação entre estudantes de cursos distintos, sendo a aprendizagem de adultos citada como um dos princípios para esta reforma <sup>(13)</sup>.

Ressalta-se que ainda existem lacunas na compreensão de como os princípios e métodos da EIP são aplicados de maneira eficaz. Assim, a presente revisão de escopo busca evidências científicas relacionadas aos fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos que sustentam a EIP, contribuindo para a melhoria da formação dos profissionais e, conseqüentemente, para a qualidade do atendimento à saúde. Destarte, a síntese sobre esse tema pode oferecer subsídios para políticas educacionais, desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas inovadoras, impactando positivamente as futuras gerações de profissionais da saúde.

Desta forma, o estudo objetiva identificar e sintetizar evidências científicas sobre os pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da EIP.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão de escopo, seguindo o referencial metodológico de *Joanna Briggs Institute (JBI)* <sup>(14)</sup>. Essa escolha se fundamenta na reconhecida expertise do JBI na condução de revisões de escopo e na robustez de suas diretrizes metodológicas, que proporcionam um arcabouço estruturado para o planejamento, execução e apresentação de revisão de escopo.

De acordo com Peters *et al.* <sup>(14)</sup>, a revisão de escopo foi composta pelas etapas de identificação da questão de pesquisa, identificação dos estudos relevantes, seleção destes estudos, análise de dados, síntese e apresentação dos dados.

As buscas foram conduzidas nas seguintes bases de dados: Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (Medline/OVID), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) por meio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Educational Resources Information Centre (ERIC), SciVerse Scopus (Scopus) e Institute for Scientific Information Web of Science (Web of Science). Para fins de coleta de dados, utilizou-se o Portal de Periódicos da CAPES para realizar as buscas de maneira padronizada, a partir do acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). As buscas, por sua vez, foram realizadas em maio de 2024.

De modo a garantir a fidedignidade dos dados e a transparência metodológica da presente revisão, o protocolo foi submetido ao Open Science Framework (OF/Center for Open Science/USA), para fins de registro, com o número DOI: 10.17605/OSF.IO/QGDM3. Para elaborar a pergunta de pesquisa, foi utilizado a estratégia PCC (População, Conceito e Contexto), sendo a população os estudantes, o conceito a Educação Interprofissional em Saúde e o contexto as instituições de ensino e os serviços de saúde. A presente revisão de escopo busca responder a seguinte questão: “Quais são os pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da Educação Interprofissional em Saúde?”

Foram escolhidos os termos do Medical Subject Headings (MeSH) e Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) como base para busca. Inicialmente, identificou-se os índices de títulos de assuntos específicos em cada base de dados, como MeSH terms e os DeCS, bem como seus sinônimos, isto é, palavras-chave. Em seguida, combinou-se os termos da pesquisa usando os operadores booleanos “AND” e “OR”. As estratégias de busca encontram-se detalhadas no Quadro 1.

*Quadro 1. Estratégias de busca em base de dados. São Carlos, 2025.*

Base de dados	Descritores/ palavras chave utilizadas
Medline/OVID	(interprofession\$ OR inter-profession\$ OR interdisciplin\$ OR interdisciplin\$ OR interprofessional relations OR multiprofession\$ OR multiprofession\$ OR multidisciplin\$ OR multi-disciplin\$ OR education, graduate OR Interprofessional Education) AND ("Theoretical Framework" OR "Methodological Framework") AND (Students) AND (University OR "Health Services") AND ("Theory Essay" OR "Scoping Review" OR "Systematic Review" OR "Narrative Review" OR "Integrative Review" OR "Review of Review")
LILACS	("educação interprofissional" OR "educación interprofesional" OR "interprofessional education" OR interprofissional OR interprofesional OR interprofesional OR interdisciplinar OR interdisciplinaria OR interdisciplinaria OR interdisciplinaria OR interdisciplinaria OR interdisciplinaria OR multiprofissional OR multiprofesional OR multiprofesional OR multidisciplinar OR multidisciplinaria OR multidisciplinaria) AND ("quadro teórico" OR "marco teórico" OR "theoretical framework" OR "quadro metodológico" OR "marco metodológico" OR "methodological framework") AND (estudantes OR estudiantes OR students) AND (universidade OR university OR "serviços de saúde" OR "servicios de salud" OR "health services") AND ("ensaio teórico" OR "ensayo teórico" OR "theory essay" OR "revisão de escopo" OR "revisión del alcance" OR "scoping review" OR "revisão sistemática" OR "revisión sistemática" OR "systematic review" OR "revisão narrativa" OR "revisión narrativa" OR "narrative review" OR "revisão integrativa" OR "revisión integradora" OR "integrative review" OR "revisão de revisão" OR "revisión de la revisión" OR "review of review")
Web of Science	(interprofession\$ OR inter-profession\$ OR interdisciplin\$ OR interdisciplin\$ OR interprofessional relations OR multiprofession\$ OR multiprofession\$ OR multidisciplin\$ OR multi-disciplin\$ OR education, graduate OR Interprofessional Education) AND ("Theoretical Framework" OR "Methodological Framework") AND (Students) AND (University OR "Health Services") AND ("Theory Essay" OR "Scoping

	Review” OR “Systematic Review” OR “Narrative Review” OR “Integrative Review” OR “Review of Review”)
ERIC	("Interprofessional Education" OR Interprofessional OR Interdisciplinary OR Multiprofessional OR Multidisciplinary) AND ("Theoretical Framework" OR "Methodological Framework") AND (Students) AND (University OR “Health Services”) AND (“Theory Essay” OR “Scoping Review” OR “Systematic Review” OR “Narrative Review” OR “Integrative Review” OR “Review of Review”)
Scopus	(interprofession\$ OR inter-profession\$ OR interdisciplin\$ OR interdisciplin\$ OR “interprofessional relations” OR multiprofession\$ OR multi-profession\$ OR multidisciplin\$ OR multi-disciplin\$ OR education, graduate OR “Interprofessional Education”) AND ("Theoretical Framework" OR "Methodological Framework") AND (Students) AND (University OR “Health Services”) AND (“Theory Essay” OR “Scoping Review” OR “Systematic Review” OR “Narrative Review” OR “Integrative Review” OR “Review of Review”)

Foram incluídos estudos teóricos, sendo eles os ensaios teóricos e revisões de literatura (revisão de escopo, revisão narrativa, revisão integrativa, revisão sistemática e revisão de revisão) que utilizaram duplo cego na identificação das pesquisas nas bases dados, estudos empíricos primários e secundários, quantitativos, qualitativos e mistos. Considerou-se estudos publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, sem recorte de tempo.

Após a identificação, os estudos foram exportados e gerenciados no software - *Rayyan - a web and mobile app for systematic reviews*. Os títulos e resumos dos artigos selecionados foram analisados por duas revisoras, em processo duplo cego. Os conflitos foram resolvidos por meio de um terceiro revisor. A leitura dos textos completos selecionados também foi realizada por duas revisoras independentes. O processo foi descrito utilizando-se a ferramenta *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis extension for Scoping Reviews*.

Em sequência, as informações chaves foram extraídas das publicações utilizando-se uma planilha do Excel a fim demonstrar e sintetizar as evidências encontradas. Em relação a análise de dados, estes foram avaliados segundo a análise de conteúdo temático proposto por Braun e Clarke <sup>(15)</sup>, composta por seis fases: familiarização com os dados, gerando códigos

iniciais, buscando temas, revisando os temas, definindo e nomeando os temas e produzindo o relatório. Os dados extraídos foram organizados em uma planilha, que permitiu a comparação e a síntese de informações entre os estudos incluídos. Essa abordagem sistemática garantiu a organização e uma visão detalhada da temática proposta.

A apreciação ética não se fez necessária neste estudo devido à natureza dos dados que são de domínio público.

### **3. RESULTADOS**

A partir das buscas realizadas nas principais bases de dados, foram obtidos 768 documentos. Dentre esses, 80 documentos foram excluídos por serem duplicação, resultando em 688 estudos a serem analisados de acordo com os títulos e resumos. Foram selecionadas 23 publicações para a leitura dos textos completos, porém duas publicações foram excluídas por não estarem disponíveis gratuitamente. Sendo assim, 21 publicações foram analisadas, e perante critérios de inclusão, apenas 14 estudos foram incluídos nesta revisão.

Esse processo é descrito com o auxílio da ferramenta *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR), ilustrado na Figura 1.

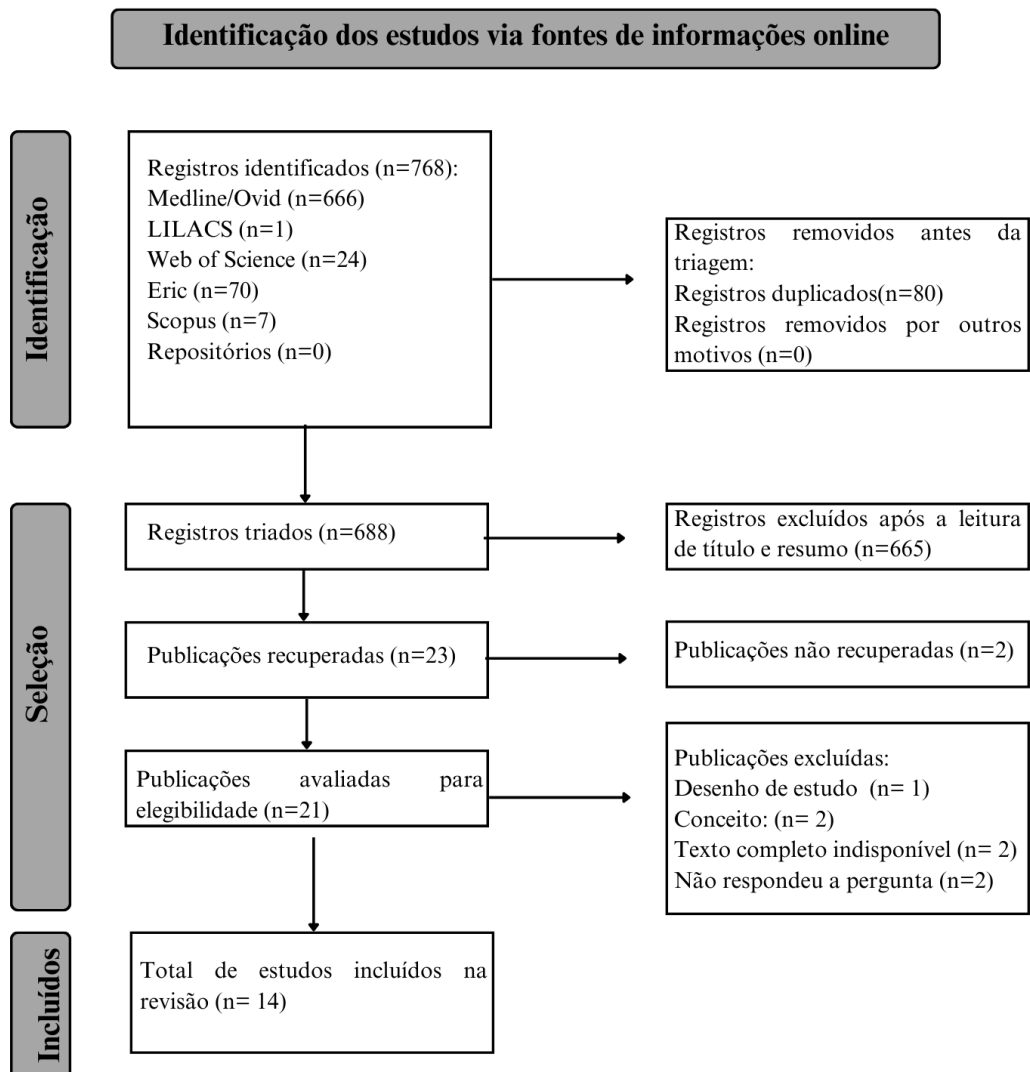


Figura 1. Fluxograma segundo critérios do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews (PRISMA- ScR). Traduzido de Page et al (2020)

Os documentos incluídos nesta revisão foram publicados entre 2006 e 2023, com um número maior de publicações nos anos de 2013 (n=2; 14,2%)<sup>(16, 17)</sup>, 2020 (n=2; 21,4%)<sup>(18, 19)</sup>, e 2022 (n=2; 14,2%)<sup>(20, 21)</sup>, seguidos dos anos: 2006 (n=1; 7,14%)<sup>(22)</sup>, 2008 (n=1; 7,14%)<sup>(23)</sup>, 2009 (n=1; 7,14%)<sup>(24)</sup>, 2012 (n=1; 7,14%)<sup>(25)</sup>, 2014 (n=1; 7,14%)<sup>(26)</sup>, 2016 (n=1; 7,14%)<sup>(27)</sup>, 2021 (n=1; 7,14%)<sup>(28)</sup> e 2023 (n=1; 7,14%)<sup>(29)</sup>. Há predomínio de revisões de literatura (n=13; 92,8%)<sup>(16-27, 29)</sup> e, quanto ao país de origem, a maioria dos estudos são dos Estados Unidos (n=2; 14,2%)<sup>(14, 17)</sup>, Austrália (n=2; 14,2%)<sup>(25-26)</sup> e Reino Unido (n=2; 14, 2%)<sup>(22-23)</sup>, seguidos por estudos da Singapura (n=1; 7,14%)<sup>(18)</sup>, Dinamarca (n=1; 7,14%)<sup>(27)</sup>, Arábia Saudita (n=1; 7,14%)<sup>(20)</sup>, Canadá (n=1; 7,14%)<sup>(24)</sup>, Espanha (n=1; 7,14%)<sup>(17)</sup>, Finlândia (n=1; 7,14%)<sup>(29)</sup>, Suíça (n=1; 7,14%)<sup>(28)</sup> e Irlanda (n=1; 7,14%)<sup>(21)</sup>, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1** – Caracterização dos artigos incluídos na revisão de escopo, considerando ano da publicação e país de origem dos estudos incluídos nesta revisão. São Carlos, SP, 2025.

Variáveis	n (%)
<b>Ano de publicação</b>	
2006	n=1 (7,14%) <sup>(22)</sup>
2008	n=1 (7,14%) <sup>(23)</sup>
2009	n=1 (7,14%) <sup>(24)</sup>
2012	n=1 (7,14%) <sup>(25)</sup>
2013	n=2 (14,2%) <sup>(16, 17)</sup>
2014	n=1 (7,14%) <sup>(26)</sup>
2016	n=1 (7,14%) <sup>(27)</sup>
2020	n=2 (14,2%) <sup>(18, 19)</sup>
2021	n=1 (7,14%) <sup>(28)</sup>
2022	n=2 (14,2%) <sup>(20, 21)</sup>
2023	n=1 (7,14%) <sup>(29)</sup>
<b>País de origem</b>	
Estados Unidos	n=2 (14,2%) <sup>(14, 17)</sup>
Austrália	n=2 (14,2%) <sup>(25-26)</sup>
Reino Unido	n=2 (14,2%) <sup>(22-23)</sup>
Singapura	n=1 (7,14%) <sup>(18)</sup>
Dinamarca	n=1 (7,14%) <sup>(27)</sup>
Arábia Saudita	n=1 (7,14%) <sup>(20)</sup>
Canadá	n=1 (7,14%) <sup>(24)</sup>
Espanha	n=1 (7,14%) <sup>(17)</sup>
Finlândia	n=1 (7,14%) <sup>(29)</sup>
Suíça	n=1 (7,14%) <sup>(28)</sup>
Irlanda	n=1 (7,14%) <sup>(21)</sup>

Os dados dos artigos foram organizados em um quadro contendo as seguintes informações: autor, título, país/ano e desenho de estudo (Quadro 2).

Autor	Título	País/Ano	Desenho de Estudo
BROYLES L. M., et al <sup>16</sup>	A Scoping Review of Interdisciplinary Collaboration in Addictions Education and Training	EUA/2013	Revisão de Escopo

SOUTO-GÓMEZA A. I., et al <sup>17</sup>	La educación interprofesional en el desarrollo de la identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión de alcance	Espanha/2013	Revisão de Escopo
TAY K. T., et al <sup>18</sup>	A systematic scoping review and thematic analysis of interprofessional mentoring in medicine from 2000 to 2019	Singapura/2020	Revisão de Escopo
BELL R. e FREDLAND N. <sup>19</sup>	The Use of Theoretical Frameworks Guiding Interprofessional Simulation: An Integrative Review	EUA/2020	Revisão Integrativa
SULTAN L., et al <sup>20</sup>	Current Trends in Interprofessional Shared Decision-Making Programmes in Health Professions Education: A Scoping Review	Arábia Saudita/2022	Revisão de Escopo
PHELAN D., BARRETT T., LENNON O. <sup>21</sup>	Does Interprofessional Problem-Based Learning (iPBL) Develop Health Professional Students' Interprofessional Competences? A Systematic Review of Contexts, Mechanisms and Outcomes	Irlanda/2022	Revisão Sistemática
CRADDOCK D., et al <sup>22</sup>	Interprofessional education in health and social care: fashion or informed practice?	Reino Unido/2006	Revisão crítica da literatura
PAYLER J., MEYER E. e HUMPHRIS D. <sup>23</sup>	Pedagogy for interprofessional education – what do we know and how can we evaluate it?	Reino Unido/2008	Revisão da literatura
GOLDMAN J., et al <sup>24</sup>	Improving the Clarity of the Interprofessional Field: Implications for Research and Continuing Interprofessional Education	Canadá/2009	Revisão de Escopo
THISTLETHWAITE J. <sup>25</sup>	Interprofessional education: a review of context, learning and the research agenda	Austrália /2012	Revisão Narrativa
ALMAJED A. A. R. <sup>26</sup>	Perceptions and experiences of collaborative learning by dental and medical students: a comprehensive systematic review	Austrália/2014	Revisão Sistemática
TOLSGAARD M. G, KULASEGARAM K. M e RINGSTED C. V. <sup>27</sup>	Collaborative learning of clinical skills in health professions education: the why, how, when and for whom	Dinamarca/2016	Revisão Narrativa

BIANCHI M., et al <sup>28</sup>	Tutor and student dyadic interactions in relation to Interprofessional education and clinical care: A constructivist grounded theory study	Suíça/2021	Estudo qualitativo
HUBLIN L. , et al <sup>29</sup>	Learning Collaborative Clinical Reasoning in Healthcare Education: An Integrative Review	Finlândia/2023	Revisão Integrativa

A partir da análise temática dos dados, os resultados foram organizados em três unidades temáticas, sendo elas: definição e interconexões da EIP, abordagens teórico-conceituais e métodos de aprendizagem. As categorias e subcategorias temáticas estão representadas na figura 2.

**Figura 2:** Mapa mental dos temas gerados a partir da análise de dados dos artigos.



**Fonte:** elaborado pelo autor

### **Tema 1: Definição e conceitos relacionados à EIP**

- Definição e termos semelhantes

A EIP foi citada pela maioria dos estudos como prática que ocorre quando “alunos ou profissionais de diferentes profissões aprendem juntos, uns com os outros e uns sobre os outros” (n= 8; 57,14%) <sup>(18–22, 24–26)</sup>. Esta definição foi mencionada por mais vezes como autoria da “*World Health Organization*” (n=3; 21,42%) <sup>(17, 19–20)</sup>, indicando uma predominância dessa

perspectiva como central. Em seguida, outras fontes também foram mencionadas, porém com menor frequência, como o “*Centre for the Advancement of Interprofessional Education*” (n=1; 7,14%)<sup>(24)</sup>, “Hugh Barr” (n=1; 7,14%)<sup>(21)</sup> e “Della Freeth” (n=1; 7,14%)<sup>(22)</sup>.

Além do termo EIP, outros conceitos foram identificados nos estudos analisados, como “Aprendizagem Colaborativa” (n= 3; 21,42%)<sup>(22, 26–27)</sup> e “Aprendizagem Interprofissional” (n= 3; 21,42%)<sup>(21, 22, 25)</sup>. A primeira é descrita pelos autores como um termo abrangente, na qual os alunos ou profissionais se esforçam para aprender juntos<sup>(22)</sup>. Por outro lado, a Aprendizagem Interprofissional decorre da interação entre estudantes de duas ou mais profissões, podendo ser vista como um desdobramento da EIP ou como resultado da interação espontânea dos estudantes nos ambientes de trabalho ou educacionais<sup>(25)</sup>.

É referido ainda que há variações de termos com a utilização de prefixos “multi”, “inter” e “trans”, em junção com sufixos como “profissional” e “disciplinar”, combinados aos substantivos “educação”, “colaboração” e “prática”<sup>(16)</sup>. Entretanto, os diversos termos são vistos como um aspecto que dificulta a compreensão adequada da temática<sup>(16)</sup>.

## **Tema 2: Abordagens Teórico-conceituais de Aprendizagem que fundamentam a EIP**

Abrange as principais teorias de aprendizagem referenciadas nos estudos, demonstrando como os autores utilizaram abordagens teóricas para fundamentar e apoiar a EIP. As subcategorias incluem: “Interação e observação” e “Aprendizagem baseada na participação ativa”.

- Interação e observação

Os estudos analisados ressaltam a importância do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem na EIP, destacando como a prática de interação e observação entre eles e com outros profissionais é fundamental para o desenvolvimento de competências interprofissionais e aprendizagem.

Destaca-se o predomínio da Teoria da Aprendizagem Experiencial<sup>(16, 18, 20–22)</sup> e da Teoria da Aprendizagem de Adultos<sup>(16, 20, 22, 23)</sup> que são frequentemente mencionadas. A Teoria da Aprendizagem de Adultos enfatiza o papel das experiências prévias do estudante como ponto de partida para um aprendizado ativo. Entretanto, evidencia-se que, isoladamente, ela não é suficiente para sustentar a complexidade da EIP, tornando necessário complementá-la com outras estratégias pedagógicas. Para tanto, é citada a Teoria da Aprendizagem Experiencial como uma das estratégias para facilitar a aprendizagem de adultos e conseqüentemente

sustentar a EIP <sup>(22)</sup>, na qual a aprendizagem faz parte de um processo que será criado pela transformação da experiência do indivíduo.

A Teoria do Construtivismo Social ou Teoria Sociocultural de Vygotsky <sup>(21, 25, 27)</sup>, foi citada como um princípio relevante, apoiando a ideia de que o conhecimento é construído a partir da interação social. Nesse processo, os estudantes são encorajados a se envolver ativamente e demonstrar interesse em compreender os papéis e valores de outros profissionais <sup>(25)</sup>.

Além disso, a Teoria da Aprendizagem Social <sup>(23, 27)</sup> e a Teoria da Aprendizagem de Habilidades Motoras <sup>(27)</sup> sugerem que os estudantes se beneficiam da observação do que outras pessoas fazem, pois isso possibilita a imitação e a reprodução de ações dos colegas <sup>(27)</sup>. A principal diferença entre ambas, está no fato que a Teoria da Aprendizagem Social leva em consideração os efeitos da observação a partir da atenção e memória do aluno, enquanto a Aprendizagem de Habilidades Motoras considera os efeitos da observação pela imitação e representação interna pelo estudante <sup>(27)</sup>.

Outro conceito abordado, o de Comunidade de Prática <sup>(16, 21, 25)</sup>, baseado na Teoria de Aprendizagem Situada, indica que é necessário que o aluno inicialmente compreenda seu papel em um serviço específico antes de interagir com outras categorias. Neste processo, o aluno começa como observador e gradualmente assume um papel mais ativo e integrante na equipe <sup>(25)</sup>. A Teoria de Aprendizagem Situada, por sua vez, reforça essa abordagem, promovendo o desenvolvimento da identidade profissional e das habilidades colaborativas <sup>(21)</sup>.

Também é citado a Teoria do Contato Intergrupla, sugerindo que a interação com profissionais de diferentes áreas possibilita aos estudantes explorarem e aprimorarem as relações interprofissionais <sup>(21)</sup>.

### **Tema 3: Métodos de aprendizagem da EIP e sua relevância**

A categoria temática “Métodos de aprendizagem da EIP e sua relevância” inclui os principais métodos de aprendizagem abordados nos estudos, demonstrando como os autores os utilizaram para apoiar a EIP. As subcategorias incluem: “Métodos baseados na aprendizagem colaborativa”, “Métodos de aprendizado prático e simulado” e “Métodos de ensino baseados na tecnologia”.

- Métodos baseados na aprendizagem colaborativa

Os estudos destacaram a importância de abordagens metodológicas que fomentam a colaboração e a interatividade entre estudantes e profissionais. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Problem-Based Learning (PBL) foi frequentemente utilizada <sup>(22-23)</sup>,

<sup>29)</sup>, sendo vista como uma oportunidade para os estudantes solucionarem problemas em colaboração uns com os outros, criando confiança entre eles e promovendo grandes aprendizados <sup>(23)</sup>. Outro aspecto relevante é o fato do PBL ser citado como uma estratégia para facilitar a aprendizagem de adultos, sendo também mencionadas abordagens como a aprendizagem por descoberta, baseada em casos, aprendizagem experiencial e reflexiva, baseada em portfólio, pequenos grupos, aprendizagem autoinstrucional e baseada em projetos <sup>(22)</sup>.

Outra abordagem metodológica mencionada é a Aprendizagem Cooperativa <sup>(21, 23)</sup>, baseada na interação entre os estudantes, desenvolvendo habilidades interpessoais e promovendo o trabalho em equipe <sup>(23)</sup>. Ainda nesta temática, surge a Aprendizagem Baseada em Equipe, em inglês, Team Based Learning (TBL) <sup>(26, 29)</sup>, considerada como estratégia promotora de conhecimentos e comportamentos que resultam no trabalho em equipe, articulado e integrado <sup>(26)</sup>.

A presença do tutor foi apresentada sob perspectivas distintas quanto à promoção da aprendizagem colaborativa. Em determinado estudo, a ausência do tutor foi vista como positiva, pois propiciou a interação entre os alunos e incentivou a necessidade de uns ensinarem aos outros, elevando o aprendizado dos mesmos <sup>(26)</sup>. Em contrapartida, o tutor é apresentado por outros estudos como uma figura relevante <sup>(23, 28-29)</sup>, sendo responsável pela geração de confiança e integração entre os estudantes <sup>(28-29)</sup>.

- Métodos de aprendizado prático e simulado

Os métodos de aprendizado prático e simulado emergiram como estratégias para a promoção de habilidades práticas, no desenvolvimento do raciocínio clínico e na colaboração entre os estudantes. Nesse contexto, destacaram-se o uso de estudos de casos <sup>(17, 20, 22-23, 29)</sup>, oficinas <sup>(16, 18, 20, 22, 29)</sup>, dramatizações <sup>(20, 22-23, 29)</sup> e simulações <sup>(20, 22)</sup>.

Os estudos de casos e as oficinas foram descritos como práticas que facilitaram o aprofundamento do conhecimento dos estudantes sobre os conteúdos disciplinares e sobre as identidades profissionais, tanto a própria, quanto a dos colegas. Além disso, contribuíram para o desenvolvimento de competências teórico-práticas e estimularam o interesse dos estudantes pelo trabalho em equipe <sup>(17)</sup>.

Práticas simuladas, como a utilização de dramatizações e simulações, também foram recorrentes na literatura, sendo apontadas como uma preparação dos estudantes para desenvolver uma prática colaborativa<sup>(23)</sup>.

- Métodos de ensino baseados na tecnologia

Os métodos baseados em tecnologia surgiram como ferramentas complementares para apoiar o ensino e a aprendizagem na EIP.

Entre os métodos descritos, surge a Aprendizagem baseada na Web, mencionada como uma abordagem em crescimento para promover o aprendizado<sup>(16)</sup>. As abordagens mencionadas incluem a utilização de pacientes virtuais, rodadas virtuais e a experiência de aprendizagem interprofissional online baseada em realidade mista, descritos como intervenções que aprimoram o raciocínio clínico colaborativo, ao estimular a resolução conjunta de problemas clínicos pelos estudantes <sup>(29)</sup>.

#### 4. DISCUSSÃO

A EIP tem sido reconhecida como um componente essencial para a formação de profissionais de saúde capazes de colaborar de maneira eficaz, com foco na melhoria da qualidade do atendimento e nos resultados de saúde para os pacientes <sup>(8)</sup>. Nesse sentido, o estudo evidenciou diversas definições e conceitos relacionados a EIP, abordagens teórico-conceituais e métodos de aprendizagem, nas quais essas sínteses permitem refletir na capacidade de transformar a maneira como os profissionais de saúde são formados e como atuam no cuidado ao paciente.

A definição da EIP, conforme os estudos analisados, está em consonância com a literatura, sendo descrita como o processo no qual estudantes ou profissionais de duas ou mais profissões aprendem juntos, uns com os outros e sobre os outros, visando melhorar a colaboração e, conseqüentemente, a qualidade do cuidado <sup>(8, 30)</sup>. Esse conceito ressalta a importância de superar modelos tradicionais de ensino que fragmentam o conhecimento em disciplinas ou áreas isoladas, promovendo uma abordagem integrada entre cursos distintos desde a formação acadêmica.

O foco da EIP está em desenvolver habilidades de comunicação, cooperação e tomada de decisões conjuntas, essenciais para o cuidado integral do paciente. Ao vivenciar o trabalho interprofissional desde a formação, os estudantes desenvolvem a capacidade de entender e respeitar o papel de cada membro da equipe de saúde, melhorando a qualidade do atendimento e a eficiência no processo de cuidado.

Entretanto, como observado nos resultados deste estudo, a definição da EIP enfrenta desafios de entendimento devido à coexistência de diversos termos relacionados, como "multiprofissional", "interdisciplinar" e "transdisciplinar", frequentemente associados a substantivos como "educação", "colaboração" e "prática" <sup>(16)</sup>. Essa pluralidade terminológica

pode gerar confusões conceituais e comprometer a uniformidade na aplicação da EIP nos contextos acadêmico e prático. Dessa forma, torna-se fundamental promover um entendimento mais claro e padronizado sobre o tema, orientando sua implementação de forma consistente com seus objetivos principais.

Embora nesta revisão não tenham sido identificadas produções brasileiras, é importante sinalizar que com intuito qualificar a formação em saúde, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)s brasileiras norteiam a formação profissional com suas competências. Nesse sentido, as DCNs reconhecem a importância da formação em saúde voltadas para o trabalho interprofissional <sup>(31)</sup>, e a EIP é um caminho para materializar esse conceito na prática, permitindo que os estudantes de diferentes profissões se familiarizem com as competências necessárias para atuar em equipes de saúde interprofissionais. As DCN dos cursos mencionam a ênfase na interprofissionalidade como uma forma de proporcionar um cuidado centrado na pessoa, além de promover relações horizontais dentro da equipe <sup>(31)</sup>. Porém, a implementação da EIP nos currículos dos cursos de graduação ainda enfrenta desafios, como a necessidade reformulações curriculares que viabilizem ensino interativo e articulado entre diferentes cursos, com maior investimento em metodologias ativas de ensino. A incorporação efetiva da EIP exige uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além da formação técnica de cada profissão, com foco na colaboração, comunicação e respeito mútuo <sup>(32)</sup>.

Reeves *et al.* <sup>(33)</sup> aponta que o desenvolvimento efetivo da EIP requer um apoio sólido a nível organizacional que valorize e incentive a colaboração interprofissional, proporcionando recursos e estruturas adequadas para a efetivação desse modelo. Adicionalmente, a presença de professores com experiência no assunto é fundamental, seja como facilitadores para os estudantes ou também como contribuintes ativos para a construção de ambientes de aprendizagem enriquecedores e colaborativos, aspecto que aponta a necessidade de investimentos no desenvolvimento de docentes e facilitadores para EIP. Ademais, Santana *et al.* <sup>(34)</sup> ao analisar o modelo de formação interprofissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), identificou que as metodologias ativas favorecem a aprendizagem e as práticas colaborativas, sendo os estudantes os protagonistas de sua aprendizagem e os professores os mediadores deste processo.

Nessa perspectiva, os estudos analisados apresentam abordagens teórico-conceituais e métodos de aprendizagem que desempenham um papel crucial na EIP. Os pressupostos teórico-conceituais da EIP estão fortemente influenciados por teorias como o Construtivismo Social, proposto por Vygotsky, que enfatiza a importância das relações sociais e da interação para a

formação do indivíduo <sup>(35)</sup>. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano e o aprendizado ocorrem principalmente por meio de interações com outros indivíduos, o que está alinhado com o objetivo central da EIP: os estudantes aprendem uns com os outros e sobre os outros. Essa perspectiva teórica reforça a ideia de que, para a efetivação da EIP, os estudantes de diferentes cursos precisam interagir e conviver para juntos desenvolverem habilidades colaborativas essenciais. O teorista ainda ressalta a importância do professor para facilitar as interações sociais entre os estudantes <sup>(36)</sup>, o que vai de encontro com os achados nesta revisão.

A interação e a convivência entre os alunos também permitem observar e imitar ações desenvolvidas pelos colegas, conforme apontado nos estudos que citam as teorias da Aprendizagem Social e da Aprendizagem de Habilidades Motoras. A teoria da Aprendizagem Social, proposta por Bandura, complementa o entendimento de como os estudantes desenvolvem novas habilidades por meio da observação e da imitação do comportamento de colegas e professores durante a formação interprofissional. Segundo a teoria de Bandura <sup>(37)</sup>, o aprendizado não ocorre apenas pela experiência direta, mas também pela observação das ações e resultados obtidos pelos outros, em um processo conhecido como modelagem.

Já a Teoria da Aprendizagem de Habilidades Motora enfatiza a importância da prática física e observacional para o desenvolvimento de competências, destacando a utilização de práticas como a díade, na qual os colegas revezam entre observar e executar a tarefa proposta <sup>(38)</sup>. Essas dinâmicas de aprendizagem são particularmente relevantes no contexto da EIP, pois proporcionam aos estudantes de diferentes áreas da saúde a oportunidade de vivenciar cenários reais ou simulados, onde podem observar, praticar e refletir sobre estratégias colaborativas, fortalecendo suas competências técnicas e interprofissionais.

A teoria da Aprendizagem Situada, proposta por Lave e Wenger, complementa as abordagens anteriores ao enfatizar que o aprendizado envolve tanto a execução de atividades específicas quanto às relações sociais estabelecidas entre os sujeitos <sup>(39)</sup>. Nesse sentido, é fundamental que os alunos desenvolvam relações sólidas uns com os outros e cultivem um sentimento de pertencimento dentro do grupo. Surge, assim, o conceito de Comunidades de Prática, descrito pela literatura como espaços colaborativos nos quais os alunos aprendem uns com os outros e negociam significados entre si <sup>(39)</sup>, alinhando-se ao objetivo central da EIP de promover a interação e a construção conjunta de conhecimentos.

Entretanto, o estabelecimento de relações sociais entre estudantes de diferentes cursos pode ser desafiador, especialmente devido a divergências de opiniões, valores, preconceitos ou estereótipos previamente estabelecidos. Nesse contexto, a teoria do Contato Intergruppal surge como uma abordagem relevante para melhorar a convivência entre estudantes na EIP. Essa

teoria, proposta por Allport, indica que o contato entre grupos distintos pode gerar impactos positivos, desde que algumas condições sejam atendidas, como igualdade de status, compartilhamento de objetivos comuns para promover cooperação mútua e apoio institucional que incentive positivamente a interação entre os grupos <sup>(40)</sup>. Tais condições são alinhadas aos mecanismos fundamentais para o desenvolvimento da EIP <sup>(8)</sup>, ao reforçar que o compartilhamento de metas comuns entre os membros é indispensável para a construção de relações positivas e produtivas.

No processo de aprendizagem interprofissional, a participação ativa do estudante e suas experiências práticas também devem ser consideradas. Esses aspectos estão alinhados às ideias da Teoria de Aprendizagem de Adultos e da Teoria de Aprendizagem Experiencial.

A Teoria de Aprendizagem de Adultos, também conhecida como andragogia, enfatiza que as vivências anteriores dos aprendizes moldam seu interesse por novos conhecimentos, pois os adultos tendem a se engajar mais em aprendizagens que se relacionem diretamente às suas experiências e áreas de atuação <sup>(41)</sup>. Além disso, destaca-se que os estudantes adultos devem ser preparados para a autodireção no processo de aprendizagem <sup>(42)</sup>, o que pode ser viabilizado por meio de metodologias ativas de ensino. Ante o exposto, é reconhecido que a EIP é mais efetiva ao empregar mecanismos curriculares baseados nos princípios de aprendizagem para adultos, como o método PBL <sup>(8)</sup>.

Apresenta-se também a Teoria de Aprendizagem Experiencial, que complementa os princípios da Teoria de Aprendizagem de Adultos ao enfatizar que o aprendizado ocorre por meio das experiências práticas vividas. Essa teoria propõe que o aprendizado é um processo, não apenas um produto, sendo construído a partir da transformação da experiência <sup>(41)</sup>. No contexto da EIP, esse conceito é essencial, pois permite que os estudantes adquiram e integrem novos conhecimentos por meio de experiências colaborativas em ambientes reais ou simulados, onde são desafiados a refletir sobre sua prática e a aprimorar suas competências.

Nesta revisão, os estudos enfatizaram a relevância de abordagens metodológicas na EIP, destacando métodos que promovem a colaboração, o uso de simulações e a integração de tecnologias. Entre essas metodologias, o PBL configura-se como uma estratégia em que o aprendizado é construído a partir de problemas frequentemente oriundos de contextos reais. Essa abordagem visa principalmente o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução de problemas <sup>(43)</sup> e a integração entre conhecimentos teóricos e práticos. Os achados desta revisão sugerem que o PBL proporciona um ambiente colaborativo, no qual estudantes de diferentes áreas trabalham juntos para analisar os casos e propor soluções efetivas, promovendo o aprimoramento de competências interprofissionais comunicativas e interpessoais. De maneira

similar, destaca-se o TBL, que também promove a colaboração entre os estudantes como estratégia para desenvolver o pensamento crítico <sup>(43)</sup>. Contudo, diferencia-se por exigir a preparação prévia dos alunos, que precisam estudar determinados conteúdos antes das atividades. Esse preparo inicial é seguido por uma avaliação individual, que serve como base para discussões em grupo sobre o tema, permitindo uma construção coletiva do conhecimento.

Outras metodologias relevantes para a EIP relacionam-se com o desenvolvimento de habilidades práticas e raciocínio clínico. Os estudos de casos clínicos configuram-se como uma abordagem de metodologia ativa, na qual o aluno deve buscar informações pertinentes ao tema em questão. Esse processo estimula o raciocínio clínico, favorece a troca de experiências e promove a construção de habilidades interpessoais <sup>(44)</sup>, ao permitir que os estudantes discutam diferentes perspectivas e colaborem na busca de soluções para os problemas apresentados. As oficinas, por sua vez, criam ambientes que favorecem a troca de experiências e conhecimentos entre os estudantes, permitindo a integração de saberes e o desenvolvimento de competências práticas e colaborativas.

Ademais, a dramatização e a simulação também emergem como metodologias de aprendizagem no contexto da EIP, muitas vezes associadas em sua aplicação. A dramatização envolve a encenação de casos em cenários clínicos, aproximando o contexto lúdico do conteúdo teórico-prático a ser explorado pelos estudantes. Por sua vez, a simulação utiliza, por exemplo, objetos, manequins ou atores para reproduzir situações clínicas complexas, configurando-se como um ambiente que potencializa o desempenho cognitivo dos estudantes para a prática <sup>(45)</sup> e promove o aprimoramento de competências técnicas. Ambas as metodologias proporcionam aos estudantes oportunidades de desenvolver pensamento crítico, habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

Além das metodologias supracitadas, as abordagens de aprendizagem baseadas na web são mencionadas pelos estudos como métodos que têm ganhado destaque na EIP, ampliando as oportunidades de interação e desenvolvimento de competências interprofissionais. Os pacientes virtuais, por exemplo, oferecem um ambiente digital onde os estudantes podem lidar com casos clínicos reais ou simulados, promovendo o raciocínio crítico e a tomada de decisões clínicas de forma segura. As rodadas virtuais, por sua vez, facilitam discussões de casos clínicos em plataformas online, promovendo a colaboração e a comunicação entre estudantes e profissionais de diferentes localidades, enriquecendo a troca de conhecimentos e experiências. Essas abordagens digitais envolvem os estudantes na construção ativa do conhecimento, criando espaços para o compartilhamento de informações, percepções e o aprimoramento da

comunicação <sup>(46)</sup>. Dessa forma, metodologias baseadas na web complementam as estratégias tradicionais de ensino, além de ampliar o alcance e a eficácia da EIP.

Como possíveis limitações deste estudo estão os idiomas, já que foram considerados apenas produções em língua espanhola, inglesa e portuguesa. Assim, a pesquisa pode ter excluído contribuições relevantes de estudos publicados em outros idiomas.

Os achados desta revisão sobre a análise dos pressupostos teórico-conceituais e metodológicos da EIP evidenciam a ampla diversidade de abordagens que reforçam a importância da colaboração e integração entre estudantes e profissionais de diferentes áreas para a melhoria do atendimento ao paciente. As teorias que sustentam a EIP fornecem uma base sólida para promover práticas colaborativas, destacando a necessidade de modelos educacionais que valorizem o aprendizado integrado entre os cursos, a comunicação eficaz e a colaboração interprofissional. Além disso, as metodologias apresentadas mostram-se fundamentais para proporcionar um aprendizado ativo, promovendo o desenvolvimento de competências interprofissionais colaborativas e desenvolvimento de habilidades técnicas.

## 5. CONCLUSÃO

Esta revisão de escopo permitiu sintetizar as definições, interconexões, princípios teóricos e métodos de aprendizagem que servirão para guiar currículos formativos interprofissionais contribuir para o estímulo da reflexão de estudantes, docentes, gestores e profissionais de saúde comprometidos com práticas voltadas à qualidade do cuidado para os usuários, famílias e comunidades.

As evidências enfatizam o investimento nas teorias da aprendizagem de adultos, experiencial e construtivista, com destaque à importância da formação de comunidades de práticas e da aprendizagem situada, com aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, mediante valorização de saberes prévios dos educandos e construção de processos de ensino-aprendizagem significativos.

No entanto, a implementação da EIP ainda enfrenta desafios relacionados à adaptação dos currículos, à necessidade de apoio organizacional e investimentos no desenvolvimento de docentes e facilitadores, o que demanda uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos.

A pesquisa sobre a EIP tem grande implicação para a prática, sendo fundamental para o aprimoramento da formação acadêmica comprometida com as necessidades de saúde e dos serviços para a transformação do cuidado, além de contribuir para a evolução das políticas

educacionais, de saúde e inovação nos processos de ensino em saúde. Nessa direção, destaca-se a necessidade de estudos que evidenciem seu potencial para o fortalecimento da interprofissionalidade, colaboração, trabalho em equipe, com potência para avançar na construção de competências interprofissionais colaborativas, na perspectiva da integralidade, equidade e promoção de bem-estar no trabalho.

## REFERÊNCIAS

1. Peduzzi M, Aguiar AC, Silva JA, Souza GC, Silva JAM. Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Trab Educ Saúde*. 2020;18:e0024678.
2. Nundy S, Cooper LA, Mate KS. The quintuple aim for health care improvement: A new imperative to advance health equity. *JAMA*. 2022;327(6):521-522.
3. Khalili H, et al. Forward thinking and adaptability to sustain and advance IPECP in healthcare transformation following the COVID-19 pandemic. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, v. 22, n. 1, art. 18, 15 dez. 2023. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2422&context=ijahsp>
4. Khalili H, et al. Interprofessional education and collaborative practice (IPECP) in post-COVID healthcare education and practice transformation era – discussion paper. American Interprofessional Health Collaborative & Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2022. Disponível em: <https://interprofessionalresearch.global/wp-content/uploads/2022/11/IPECP-in-Post-COVID-Healthcare-Education-and-Practice-Transformation-Era-Joint-Discussion-Paper.pdf>
5. Frenk J, Chen L, Bhutta ZA, Cohen J, Crisp N, Evans T, et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*. 2010; 376(9756):1923-1958. Doi:10.1016/S0140-6736(10)61854-5.
6. Peduzzi M, Norman IJ, Germani ACCG, Silva JAM, Souza GC. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. *Rev Esc Enferm USP*. 2013 Aug;47(4):977–83. Doi: 10.1590/S0080-623420130000400029
7. Caneppele AH, Cucolo DF, Mininel VA, Meireles E, Silva JAM da. Colaboração interprofissional em equipes da rede de urgência e emergência na pandemia da Covid-19. *Esc Anna Nery*. 2020;24(spe):e20200312. Doi: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0312>

8. Organização Mundial da Saúde. Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa. Genebra: OMS; 2010.
9. Brinco R, França T, Magnago C. PET-Saúde/Interprofissionalidade e o desenvolvimento de mudanças curriculares e práticas colaborativas. *Saúde debate*. 2023; 46(especial 6 dez):55-69. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/6909>
10. Ogata MN, Silva JAM, Peduzzi M, Costa MV, Fortuna CM, Feliciano AB. Interfaces between permanent education and interprofessional education in health. *Rev Esc Enferm USP*. 2021;55:e03733. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020018903733>
11. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. As contribuições do PET-Saúde/Interprofissionalidade para a reorientação da formação e do trabalho em saúde no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde; 2021
12. Barr H. Toward a theoretical framework for interprofessional education. *J Interprof Care*. 2013;27(1):4-9. doi:10.3109/13561820.2012.698328
13. Germani A.C.C.G, Chagas K.J.G, Lisboa G., Saraiva G.S.S., Gonçalves J.E., Oliveira A.A.P. Análise documental relacionado ao ensino da promoção da saúde na graduação: possibilidades e desafios / Documental analysis about health promotion's teaching: possibilities and challenges. *Rev Med (São Paulo)*. 2019 mar.-abr.;98(2):132-9.
14. Peters MDJ, Godfrey C, McInerney P, Munn Z, Tricco AC, Khalil, H. Scoping Reviews (2020). Aromataris E, Lockwood C, Porritt K, Pilla B, Jordan Z, editors. *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI; 2024. Available from: <https://synthesismanual.jbi.global>. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-09>
15. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
16. Broyles LM, Conley JW, Harding JD Jr, Gordon AJ. A scoping review of interdisciplinary collaboration in addictions education and training. *J Addict Nurs*. 2013;24(1):29-38. doi:10.1097/JAN.0b013e318282751e
17. Souto-Gómez A-I, Talavera-Valverde M-Á, Márquez-Álvarez L-J, García-de-la-Torre M-del-P. La educación interprofesional en el desarrollo de la identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión de alcance. *Cad Bras Ter Ocup [Internet]*. 2023;31:e3381.
18. Tay KT, Tan XH, Tan LHE, et al. A systematic scoping review and thematic analysis of interprofessional mentoring in medicine from 2000 to 2019. *J Interprof Care*. 2021;35(6):927-939. doi:10.1080/13561820.2020.1818700

19. Bell R, Fredland N. The Use of Theoretical Frameworks Guiding Interprofessional Simulation: An Integrative Review. *Nurs Educ Perspect.* 2020;41(3):141-145. doi:10.1097/01.NEP.0000000000000615
20. Sultan L, Alsaywid B, De Jong N, De Nooijer J. Current Trends in Interprofessional Shared Decision-Making Programmes in Health Professions Education: A Scoping Review. *Sustainability.* 2022; 14(20):13157.
21. Phelan, D., Barrett, T., & Lennon, O. (2022). Does Interprofessional Problem-Based Learning (iPBL) Develop Health Professional Students' Interprofessional Competences? A Systematic Review of Contexts, Mechanisms and Outcomes. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning.*
22. Craddock, D., O'Halloran, C., Borthwick, A. and McPherson, K. (2006), Interprofessional education in health and social care: fashion or informed practice?. *Learning in Health and Social Care*, 5: 220-242. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00135.x>
23. Payler, J., Meyer, E. and Humphris, D. (2008), Pedagogy for interprofessional education – what do we know and how can we evaluate it?. *Learning in Health and Social Care*, 7: 64-78. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2008.00175.x>
24. Goldman J, Zwarenstein M, Bhattacharyya O, Reeves S. Improving the clarity of the interprofessional field: implications for research and continuing interprofessional education. *J Contin Educ Health Prof.* 2009;29(3):151-156. doi:10.1002/chp.20028
25. Thistlethwaite J. Interprofessional education: a review of context, learning and the research agenda. *Med Educ.* 2012;46(1):58-70. doi:10.1111/j.1365-2923.2011.04143.x
26. Almajed A., Abdulaziz R BDS, MSc, MOrth RCSEd; Skinner, Vicki J BA, BEd (Hons), PhD; Peterson, Raymond F BSc (Hons), DipEd, PG Dip ScEd, MAppSc, PhD; Winning, Tracey A BSc, GradDipHEd, PhD. Perceptions and experiences of collaborative learning by dental and medical students: a comprehensive systematic review. *JBIS Database of Systematic Reviews and Implementation Reports* 12(6):p 120-250, June 2014. DOI: 10.11124/jbisrir-2014-1373
27. Tolsgaard MG, Kulasegaram KM, Ringsted CV. Collaborative learning of clinical skills in health professions education: the why, how, when and for whom. *Med Educ.* 2016;50(1):69-78. doi:10.1111/medu.12814
28. Bianchi M, Ghirotto L, Bagnasco A, et al. "Tutor and student dyadic interactions in relation to Interprofessional education and clinical care: A constructivist grounded theory study". *J Adv Nurs.* 2021;77(2):922-933. doi:10.1111/jan.14643

29. Hublin L, Koivisto JM, Lyyra M, Haavisto E. Learning Collaborative Clinical Reasoning in Healthcare Education: An Integrative Review. *J Prof Nurs.* 2023;49:126-134. doi:10.1016/j.profnurs.2023.09.011
30. Centre for the Advancement of Interprofessional Education. Defining IPE [Internet]. CAIPE; 2002
31. Souza MP de, USP GPM, Alves ACB, Pinto MPP, Riberto M. Abordagem sobre o ensino interdisciplinar e interprofissional em uma Faculdade de Medicina Brasileira . Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 1º de outubro de 2021:e-178780. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/178780>
32. Interprofessional Education Collaborative. IPEC core competencies for interprofessional collaborative practice: version 3. Washington, DC: Interprofessional Education Collaborative; 2023.
33. Reeves S, Fletcher S, Barr H, et al. A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide No. 39. *Med Teach.* 2016;38(7):656-668. doi:10.3109/0142159X.2016.1173663
34. Santana LAA, Almeida RCF, Sousa LRP, Leite MTM, Almeida PMR. A educação interprofissional no curso de bacharelado interdisciplinar em saúde: uma análise documental. *Polêm!ca.* 2022;22(2):43-69. doi:10.12957/polemica.2022.84993
35. Dos Santos TT, De Meirelles RMS. Educação em saúde como um processo sociocultural e histórico: diálogos com a teoria de Vygotsky. 2017.
36. Ostermann F, Cavalcanti CJH. Teorias de aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.
37. Azevedo M. A teoria cognitiva social de Albert Bandura. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências; 1997.
38. Wulf G, Shea C, Lewthwaite R. Motor skill learning and performance: a review of influential factors. *Med Educ.* 2010;44(1):75-84. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03421.x
39. Pereira EMT de MT, Vieira WB, Bastos IMM, Amorim Ângela V de, Campos PC de F, Cunha A, et al. Aprendizagem situada e comunidades de prática: um olhar sobre o processo de aprendizagem de artesãs da associação mãos nativas no contexto da prática social. ER [Internet]. 2021.
40. Silva AB dos A. Análise do preconceito generalizado no Brasil. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão; 2024

41. Condé R, Nascimento L, Baldo S. Teoria experiencial de Kolb e metodologias ativas: um diálogo formativo na educação profissional e tecnológica. *Rev Ponto de Vista*. 2024.
42. Draganoc PB, Sanna MC. Avaliação das competências dos professores de enfermagem para facilitar a aprendizagem de adultos. *Cogitare Enfermagem*. 2015.
43. Gomes, C.C., Chagas, L.S., Gomes, A.C., Valentino, T.C., & Faria, T.V. Comparação entre as metodologias ativas da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e da Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL) na Educação Médica: estudo de revisão sistemática da literatura. *Brazilian Journal of Health Review*. 2024.
44. Freitas YC de, Silva PLC da, Ferreira AHA, Silva MJRB, Silva JHS. Aprendizagem baseada em problemas na liga acadêmica interdisciplinar de oncologia: um relato de experiência. *rsc*. 2024.
45. Santos WJF dos, Oliveira LB de, Gomes TJ, Machado LMS, Marangoni E. Experience of Nursing students with debriefing in high-fidelity clinical simulation. *RSD [Internet]*. 2024.
46. Beluce, A. C. Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem. 2012.