

- 1 - GRAU DE CINESIOFOBIA EM INDIVÍDUOS COM DISFUNÇÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM SALVADOR-BAHIA  
DEGREE OF KINESIOPHOBIA IN INDIVIDUALS WITH MUSCULOSKELETAL DYSFUNCTIONS IN SALVADOR-BAHIA  
Camila Pereira - Lay Beribá
- 2 - CONTRIBUIÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO  
CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY IN THE FORMATION OF SUBJECT OF EDUCATION  
Caio Dultra - Lorames Cruz - Madiane Assis
- 3 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O FORMATO METAPRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: um estudo de caso com os estudantes do Colégio Universitário de Itamaraju  
DISTANCE EDUCATION AND THE METAPRESENTIAL FORMAT OF UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: a case study with students from Colégio Universitário de Itamaraju  
Umelda Fagundes - Lismara Macedo
- 4 - ASSISTÊNCIA AO PRÉ NATAL: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SIFILIS: UM ESTUDO TRANSVERSAL  
PRE Birth-ASSISTANCE: DIAGNOSIS AND TREATMENT OF SIFILIS: A CROSS-CUTTING STUDY  
Allanna Stephany Cordeiro de Oliveira - Wesley Barbosa Sales - Rayza Brenda Tomaz Barbosa da Silva - Allan Batista Silva - Shirley Antas de Lima - Janine Greyce Martins de França
- 5 - POR ENTRE ENCONTROS  
Escutas Profanas Tecidas em Rede num Contexto de Pandemia  
BETWEEN MEETINGS  
Profane Net-Woven Listening in a Pandemic Context  
Moema Ferreira Soares – Tereza Cristina de Oliveira – Leonardo Rangel dos Reis
- 6 - OS SABERES COMO POSSIBILIDADE DE SOBREPULAR O MAL-ESTAR DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM PESQUISA DE FORMAÇÃO  
THE KNOWLEDGE AS A POSSIBILITY OF OVERCOMING THE TEACHER'S DISEASE IN PEDAGOGICAL PRACTICES: REFLECTIONS IN TRAINING RESEARCH  
Claudia Urpia Rosa - Dídima Maria de Mello Andrade
- 7 - REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE PANC NO BRASIL: ASPECTOS NUTRICIONAIS E MEDICINAIS  
SYSTEMATIC REVIEW ON PANC IN BRAZIL: NUTRITIONAL AND MEDICINAL ASPECTS  
Alex Silva - Amanda de Jesus Silva - Clícia Maria de Jesus Benevides
- 8 - ENSINO EM EMPREENDEDORISMO: UM LEVANTAMENTO DOS MÉTODOS E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS  
TEACHING IN ENTREPRENEURSHIP: A SURVEY OF TEACHING-PEDAGOGICAL METHODS AND PRACTICES  
Vicente Cajueiro MIRANDA - Marcelo Santana SILVA - Alzir Antônio MAHL
- 9 - REFLEXÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA  
REFLECTIONS ON TEACHER MALAISE FROM THE ARTICULATION BETWEEN THE CONTINUING EDUCATION AND THE UNIVERSITY TOY LIBRARY  
Roberta Melo de Andrade Abreu - Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Rua Silveira Martins, 255 - Cabula  
Salvador - Bahia - Brasil  
CEP: 41.150-000  
Tel.: 71 3117-2200  
portal.uneb.br

## **IFBA - INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA**

Loteamento Espaço Alpha, s/n - Limoeiro  
Camaçari - Bahia - Brasil  
CEP: 42.802-590  
Tel.: 71 3649-8600  
portal.ifba.edu.br

### Ficha Catalográfica

Scientia: docência e saúde / Instituto Federal da Bahia (IFBA);  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). - v. 7, n. 1, jan./abr.  
2022- Salvador: as instituições, 2022.

Quadrimestral.

Modo de acesso: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia>  
ISSN 2525-4553

1. Ciências Sociais - periódico. 2. Ciências Humanas - periódico.  
3. Saúde - periódico. 4. Educação - periódico. 5. Docência -  
periódico. I. Instituto Federal da Bahia (IFBA). II. Universidade do  
Estado da Bahia (UNEB).

CDU: 658.050

Ficha catalográfica elaborada por:  
Eneida Santana - CRB-5/1570

## SOBRE A REVISTA

---

A Revista Scientia é fruto do convênio de 2 (duas) Instituição de Ensino Superior: a Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Departamento de Ciências Humanas (DCH-I) Salvador) e o Instituto Federal da Bahia - IFBA - Campus Camaçari.

**PUBLICAÇÃO:** Quadrimestral

**PÚBLICO ALVO:** Autores, leitores e pesquisadores das áreas de ciências humanas e sociais aplicada.

Versão online: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia>

The Scientia Magazine is the result of the agreement of 2 (two) Higher Education Institutions: the State University of Bahia - UNEB (Department of Human Sciences (DCH-I) Salvador) and the Federal Institute of Bahia - IFBA - Campus Camaçari.

**PUBLICATION:** Four-monthly

**TARGET AUDIENCE:** Authors, readers and researchers in the fields of applied human and social sciences.

Online version: <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia>

## MISSÃO

---

Publicar na área de humanas, saúde e ciências sociais aplicadas de forma a promover a inter, a multi e a transdisciplinaridade articulada a realidade das organizações e a compreensão da sociedade.

Publish in the area of humanities, health and applied social sciences in order to promote inter, multi and articulated transdisciplinarity the reality of organizations and the understanding of society.

## OBJETIVOS

---

**Geral:** contribuir para o avanço do conhecimento na área de humanas, saúde e ciência social aplicada.

**Específicos:**

- Contribuir para a institucionalização das comunidades científicas na área de humanas, saúde e ciência social aplicada, por meio da divulgação do conhecimento produzido nessas áreas.
- Promover o intercâmbio, o debate teórico e empírico entre autores e leitores desse conhecimento divulgado.
- Contribuir para o aumento da produção de conhecimento na área de humanas, saúde e ciência social aplicada.

**General:** Contribute to the advancement of knowledge in the area of human, health and applied social science.

**Specifics:**

- Contribute to the institutionalization of the scientific communities in the area of human, health and applied social science, through the dissemination of the knowledge produced in these areas.
- Promote the exchange, theoretical and empirical debate between authors and readers of this disseminated knowledge.
- Contribute to increased knowledge production in the area of human, health and applied social science.

## DECLARAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS

---

A partir da submissão entende-se como automática a cessão dos direitos autorais para a Revista, uma vez tendo sido aprovado e aceito para publicação.

Upon submission, the assignment of copyright to the Journal is understood as automatic, once it has been approved and accepted for publication.

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

---

O artigo passará por pelo menos 2 (dois) avaliadores ad hoc (double blind review), mantendo-se o sigilo da autoria aos avaliadores. Os resultados podem ser:

- aprovação para publicação conforme apresentado o original;
- aprovação mediante diligência para publicação após procedidas as alterações;
- recusa. O resultado da avaliação é sempre comunicado ao autor, com transcrição dos comentários feitos pelos avaliadores. Caso o autor aceite proceder as alterações sugeridas pelos avaliadores, o texto alterado será reencaminhado aos mesmos avaliadores.

The article will go through at least 2 (two) ad hoc reviewers (double blind review), keeping the authorship confidentiality to the reviewers. The results can be:

- Approval for publication as presented in the original;
- Approval by diligence for publication after changes are made;
- refusal. The result of the evaluation is always communicated to the author, with transcription of the comments made by the evaluators. If the author agrees to make the changes suggested by the reviewers, the amended text will be forwarded to the same reviewers.

## POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

---

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

This journal offers immediate free access to its content, following the principle that making scientific knowledge available to the public free of charge provides greater worldwide democratization of knowledge.

## POLÍTICA DE PRIVACIDADE

---

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou à terceiros.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

The names and addresses informed in this magazine will be used exclusively for the services provided by this publication, and will not be made available for other purposes or to third parties. This magazine offers immediate free access to its content, following the principle that making scientific knowledge freely available to the public provides greater worldwide democratization of knowledge.

## POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

---

### O texto deve:

- Ser uma contribuição original e inédita, não tendo sido publicado em outros periódicos e livros.
- Não estar em processo de avaliação em outra publicação nacional ou internacional.
- Estar dentro do escopo da revista.
- Ser assinado por no máximo quatro autores.
- Enviar duas versões uma contendo a informação dos autores e outra sem conter qualquer informação sobre os autores, comentários de revisão ou outra forma de identificação de autoria na submissão e rodadas de revisões.
- Ser redigido utilizando os editores de texto de maior difusão, com espaço 1,5 entre linhas, fonte Times New Roman tamanho 12, não exceder a 25 páginas (incluindo todos os elementos como figuras, quadros, tabelas e referências). As citações e referências do texto devem obedecer às normas da ABNT.
- Estar livre de plágio ou autoplágio.

**Responsabilidade dos Autores: As opiniões emitidas nos textos assinados são de total responsabilidade dos respectivos autores.**

### Envio de manuscritos

As submissões de trabalhos devem ser feitas apenas via sistema no site no website: <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia/about/submissions#onlineSubmissions> OU por e-mail: [revistascientia2016@gmail.co](mailto:revistascientia2016@gmail.co), seguindo as orientações contidas em Tutorial para Autores.

### The text must:

- Be an original and unpublished contribution, not having been published in other journals and books.
- Not be in the process of being evaluated in another national or international publication.
- Be within the scope of the magazine.
- Be signed by a maximum of four authors.
- Submit two versions, one containing the information of the authors and the other without containing any information about the authors, review comments or other form of identification of authorship in the submission and review rounds.
- Be written using the most widely used text editors, with 1.5 spacing between lines, Times New Roman font size 12, not exceeding 25 pages (including all elements such as figures, tables, tables and references). Citations and references in the text must comply with ABNT rules.
- Be free from plagiarism or self-plagiarism.

**Authors' Responsibility: The opinions expressed in the signed texts are the sole responsibility of the respective authors.**

### Sending of manuscripts

Submissions of works must be done only via the system on the website <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia/about/submissions#onlineSubmissions> OR by e-mail: [revistaciencia2016@gmail.com](mailto:revistaciencia2016@gmail.com), following the guidelines contained in Tutorial for Authors.

## INSTRUÇÃO AOS AUTORES

---

### MANUAL DA REVISTA:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia>

### JOURNAL MANUAL:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia>

## CORPO EDITORIAL

---

### EDITORES

**Editor Responsável e Presidente:** Aliger dos Santos Pereira - Salvador - Bahia - Brasil  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Departamento de Ciências Humanas (Curso de Administração de Empresas) - Salvador - Bahia - Brasil e Instituto Federal da Bahia (Coordenação do Curso Técnico em Informática) Camaçari - Bahia - Brasil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/9514806025242255>  
**E-mail:** [revistascientia2016@gmail.com](mailto:revistascientia2016@gmail.com)

**Responsible Editor and President:** Aliger dos Santos Pereira - Salvador - Bahia - Brazil  
State University of Bahia (UNEB) - Department of Human Sciences (Business Administration Course) - Salvador - Bahia - Brazil and Federal Institute of Bahia (Course Coordination Computer Technician) Camaçari - Bahia - Brazil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/9514806025242255>  
**E-mail:** [revistascientia2016@gmail.com](mailto:revistascientia2016@gmail.com)

## CONSELHO EDITORIAL

---

### COMISSÃO:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/about/editorialTeam>

### COMMISSION:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/about/editorialTeam>

## PRODUÇÃO EDITORIAL

---

**Revista Scientia: Versão Eletrônica, Logomarca Scientia e Projeto Gráfico:** Prof<sup>o</sup>. Daniel Jorge dos Santos Branco Borges - Salvador - Bahia - Brasil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/4937426810104197>

**Scientia Magazine: Electronic Version, Scientia Logo and Graphic Design:** Prof<sup>o</sup>. Daniel Jorge dos Santos Branco Borges - Salvador - Bahia - Brazil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/4937426810104197>

**Revista Scientia: Versão Eletrônica, Logomarca Scientia e Projeto Gráfico:** Prof<sup>a</sup>. Paloma Martinez Veiga Branco - Salvador - Bahia - Brasil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/1515911024148118>

**Scientia Magazine: Electronic Version, Scientia Logo and Graphic Design:** Prof<sup>a</sup>. Paloma Martinez Veiga Branco - Salvador - Bahia - Brazil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/1515911024148118>

**Secretário Administrativo:** Fabiano Viana Oliveira - Salvador - Bahia - Brasil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/3325770563552878>

**Administrative Secretary:** Fabiano Viana Oliveira - Salvador - Bahia - Brazil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/3325770563552878>

**Normatização:** Juliana Vieira Santos Pereira - Salvador - Bahia - Brasil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/9826355704642265>

**Standardization:** Juliana Vieira Santos Pereira - Salvador - Bahia - Brazil  
**CNPQ:** <http://lattes.cnpq.br/9826355704642265>

## INDEXAÇÃO E REPOSITÓRIO

---

### PERGAMUM

<http://www.biblioteca.ifba.edu.br/biblioteca/index.php>

### GOOGLE ACADÊMICO

<https://www.google.com>

### DIADORIM

<https://diadorim.ibict.br/handle/1/2645>

### SUMÁRIOS.ORG

<https://sumarios.org>

### UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - Salvador - Bahia - Brasil

CEP: 41150-000

Tel.: 71 3117-2200

### IFBA - Instituto Federal da Bahia

Loteamento Espaço Alpha, s/n - Limoeiro - Camaçari - Bahia - Brasil

CEP: 42802-590

Tel.: 71 3649-8600

**Suporte na área de Tecnologia e Informação:** Prof<sup>a</sup>. Rosângela de Araújo Santos (Instituto Federal da Bahia)

**Bibliotecário:** Fábio Amorim Galeão (Instituto Federal da Bahia)

Tel. 71 3649-8626

E-mail: [bibliocamacari@gmail.com](mailto:bibliocamacari@gmail.com)

Todos os direitos reservados. O projeto Scientia é mantido pela Faculdade UNEB e IFBA.

Contato: [revistascientia2016@gmail.com](mailto:revistascientia2016@gmail.com)

All rights reserved. The Scientia project is maintained by the UNEB and IFBA faculty.

Contact: [revistascientia2016@gmail.com](mailto:revistascientia2016@gmail.com)

## SUMÁRIO

.....

### 1 GRAU DE KINESIOFOBIA EM INDIVÍDUOS COM DISFUNÇÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM SALVADOR-BAHIA

DEGREE OF KINESIOPHOBIA IN INDIVIDUALS WITH MUSCULOSKELETAL DYSFUNCTIONS IN SALVADOR-BAHIA

*Camila Pereira; Lay Beribá*

.....

<b>RESUMO</b> .....	12
<b>Palavras-chave</b> .....	12
<b>ABSTRACT</b> .....	13
<b>Keywords</b> .....	13
1.1 INTRODUÇÃO.....	14
1.2 METODOLOGIA.....	14
1.3 RESULTADOS.....	15
1.4 DISCUSSÃO.....	22
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	25
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	28
<b>ANEXO B - CONVITE</b> .....	30
<b>ANEXO C - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E CLÍNICO</b> .....	31
<b>ANEXO D - TAMPA SCALE FOR KINESIOPHOBIA (TSK)</b> .....	33
<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO</b> .....	34

.....

### 2 CONTRIBUIÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY IN THE FORMATION OF SUBJECT OF EDUCATION

*Caio Dultra; Lorames Cruz; Madiane Assis*

.....

<b>RESUMO</b> .....	35
<b>Palavras-chave</b> .....	35
<b>ABSTRACT</b> .....	36
<b>Keywords</b> .....	36
2.1 INTRODUÇÃO.....	37
2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	38
2.3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE ONTEM E HOJE: ENTRE O MODERNO E O CONTEMPORÂNEO.....	40
2.4 A FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO: A SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR.....	46
2.5 A NOÇÃO DE CUIDADO DE SI E A FORMAÇÃO.....	48
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	53

<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>56</b>
.....	
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O FORMATO METAPRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: um estudo de caso com os estudantes do Colégio Universitário de Itamaraju</b>	
<b>DISTANCE EDUCATION AND THE METAPRESENTIAL FORMAT OF UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: a case study with students from Colégio Universitário de Itamaraju</b>	
<i>Umelda Fagundes; Lismara Macedo</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>58</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>58</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>59</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>59</b>
3.1 INTRODUÇÃO.....	60
3.2 EDUCAÇÃO E MODALIDADES DE ENSINO.....	61
3.3 METODOLOGIA.....	65
3.4 ESTUDO DE CASO: APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS INSTITUCIONAIS DA UFSB.....	66
3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	67
<b>3.5.1 Nível de aprendizagem e motivação dos estudantes nos componentes curriculares ofertados no formato metapresencial.....</b>	<b>68</b>
<b>3.5.2 Interação entre docente e estudante durante as aulas metapresenciais.....</b>	<b>70</b>
<b>3.5.3 Metodologia, explicação e recursos utilizados pelos professores.....</b>	<b>70</b>
<b>3.5.4 Infraestrutura e condições do espaço físico onde acontecem as aulas metapresenciais</b>	<b>71</b>
<b>3.5.5 Melhorias sugeridas pelos estudantes.....</b>	<b>72</b>
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>77</b>
.....	
<b>4 ASSISTÊNCIA AO PRÉ NATAL: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SIFILIS: UM ESTUDO TRANSVERSAL</b>	
<b>PRE BIRTH-ASSISTANCE: DIAGNOSIS AND TREATMENT OF SIFILIS: A CROSS-CUTTING STUDY</b>	
<i>Allanna Stephany Cordeiro de Oliveira; Wesley Barbosa Sales; Rayza Brenda Tomaz Barbosa da Silva; Allan Batista Silva; Shirley Antas de Lima; Janine Greyce Martins de França</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>78</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>78</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>79</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>79</b>
4.1 INTRODUÇÃO.....	80
4.2 METODOLOGIA.....	81
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>91</b>
.....	
<b>5 POR ENTRE ENCONTROS</b>	
<b>Escutas Profanas Tecidas em Rede num Contexto de Pandemia</b>	
<b>BETWEEN MEETINGS</b>	
<b>Profane Net-Woven Listening in a Pandemic Context</b>	
<i>Moema Ferreira Soares; Tereza Cristina de Oliveira; Leonardo Rangel dos Reis</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>93</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>93</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>94</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>94</b>
5.1 INTRODUÇÃO.....	95
5.2 MOVIMENTOS DA/COM PESQUISA.....	98
5.2.1 Escuta profana no ciberespaço.....	98
5.2.2 Os ritornelos na/da/com educação dos Encontros.....	102
2.3 Dos afetos e das críticas tecidas.....	104
5.2.4 Potências e saudades da docência.....	106
5.3 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS: O PENSADO E O VIVIDO.....	107
5.3.1 As rodas de conversa.....	107
5.3.2 Os ateliês lúdicos.....	108
5.4 Para não concluir.....	109
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>112</b>
.....	
<b>6 OS SABERES COMO POSSIBILIDADE DE SOBREPULAR O MAL-ESTAR DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM PESQUISA DE FORMAÇÃO</b>	
<b>THE KNOWLEDGE AS A POSSIBILITY OF OVERCOMING THE TEACHER'S DISEASE IN PEDAGOGICAL PRACTICES: REFLECTIONS IN TRAINING RESEARCH</b>	
<i>Claudia Urpia Rosa; Dídima Maria de Mello Andrade</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>114</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>114</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>115</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>115</b>
6.1 INTRODUÇÃO.....	116
6.2 UM OLHAR PARA O TRABALHO DOCENTE E O MAL-ESTAR IRROMPIDO.....	118
6.3 OS FUNDAMENTOS DIDÁTICOS DO TRABALHO DOCENTE.....	121
6.4 OS SABERES NO EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE.....	124
6.5 FINALIZANDO, MAS NÃO CONCLUINDO.....	127
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>130</b>
.....	
<b>7 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE PANC NO BRASIL: ASPECTOS NUTRICIONAIS E MEDICINAIS</b>	
SYSTEMATIC REVIEW ON PANC IN BRAZIL: NUTRITIONAL AND MEDICINAL ASPECTS	
<i>Alex Silva; Amanda de Jesus Silva; Clicia Maria de Jesus Benevides</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>132</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>132</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>133</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>133</b>
7.1 INTRODUÇÃO.....	134
7.2 MÉTODOS.....	136
7.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	137
7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>151</b>
.....	
<b>8 ENSINO EM EMPREENDEDORISMO: UM LEVANTAMENTO DOS MÉTODOS E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b>	
TEACHING IN ENTREPRENEURSHIP: A SURVEY OF TEACHING-PEDAGOGICAL METHODS AND PRACTICES	
<i>Vicente Cajueiro Miranda; Marcelo Santana Silv; Alzir Antônio Mahl</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>53</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>153</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>154</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>154</b>
8.1 INTRODUÇÃO.....	155
8.2 COMPETÊNCIAS CARACTERÍSTICAS E EIXOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO.....	156
8.3 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS.....	160
<b>8.3.1 Classificação metodológica.....</b>	<b>160</b>
<b>8.3.2 Critérios de seleção e pesquisa da revisão de literatura.....</b>	<b>161</b>
8.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	163
<b>8.4.1 Métodos e Práticas Didático-Pedagógicas para o ensino em Empreendedorismo.....</b>	<b>163</b>
8.4.1.1 Pedagogia Empreendedora.....	164
8.4.1.2 Oficina do Empreendedor.....	165
8.4.1.3 Metodologia do SEBRAE (Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP).....	166
<b>8.4.2 A necessidade de evoluir o ensino de empreendedorismo no Brasil.....</b>	<b>168</b>
8.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>

<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>174</b>
.....	
<b>9 REFLEXÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA</b>	
<b>REFLECTIONS ON TEACHER MALAISE FROM THE ARTICULATION BETWEEN THE CONTINUING EDUCATION AND THE UNIVERSITY TOY LIBRARY</b>	
<i>Roberta Melo de Andrade Abreu; Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira</i>	
.....	
<b>RESUMO.....</b>	<b>175</b>
<b>Palavras-chave.....</b>	<b>175</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>176</b>
<b>Keywords.....</b>	<b>176</b>
9.1 INTRODUÇÃO.....	177
9.2 METODOLOGIA.....	178
9.3 COMPREENDENDO O MAL-ESTAR DOCENTE.....	179
9.4 A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E FORTALECIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE.....	182
9.5 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE.....	184
9.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>MINI CURRÍCULO AUTORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ARTIGO.....</b>	<b>190</b>

---

# 1 GRAU DE CINESIOFOBIA EM INDIVÍDUOS COM DISFUNÇÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM SALVADOR-BAHIA

**Camila Pereira**

E-mail: [camila\\_oliveira@hotmail.com](mailto:camila_oliveira@hotmail.com)

**Lay Beribá**

Graduação em Fisioterapia pela Universidade Católica do Salvador, pós-graduação em Ortopedia e Traumatologia, especialização em RPG pelo Instituto Phillippe Souchard.

E-mail: [laymartinez@gmail.com](mailto:laymartinez@gmail.com)

## RESUMO

**Introdução:** O medo é uma resposta emocional que se apresenta a uma ameaça rápida, específica e identificada, com o objetivo de proteger o indivíduo de um perigo imediato, porém quando em excesso não se aplica a essa finalidade. Na cinesiofobia a pessoa tem um medo exagerado e debilitante de sentir dor ou ter uma recidiva de lesão ao realizar algum movimento e/ou atividade física. **Objetivo:** Identificar o grau de cinesiofobia em indivíduos com disfunções musculoesqueléticas em Salvador-Ba. **Metodologia:** Estudo quantitativo de corte transversal com indivíduos que apresentavam disfunções musculoesqueléticas em Salvador-Ba. Os participantes responderam a um questionário com perguntas sobre dados sociodemográficos e clínicos, além da Tampa Scale for Kinesiophobia (TSK). **Resultados:** Notou-se que o perfil sociodemográfico e clínico da amostra era composta em sua maioria pelo sexo feminino, jovens, com ensino médio completo e superior incompleto, ativos no trabalho e não praticantes de exercício físico. A região mais lesionada foi a lombar, a maioria considerava a lesão uma ameaça e apresentavam dor há mais de um ano, relatando nível médio de tolerância. Grande parte acreditava que a dor tinha relação direta com a lesão. Quanto ao grau de cinesiofobia, 65% apresentaram acima de 37 pontos na Escala de Tampa, indicando um alto grau de cinesiofobia. **Conclusão:** Foi possível identificar alto grau de cinesiofobia nos indivíduos entrevistados, porém torna-se necessário outros estudos com amostras maiores, para que esses resultados possam alcançar uma melhor evidência.

**Palavras-chaves:** Medo. Movimento. Dor.

## ABSTRACT

**Introduction:** Fear is an emotional response that presents itself to a rapid, specific and identified threat, with the objective of protecting the individual from an immediate danger, but when in excess it does not apply to this purpose. In kinesiophobia the person has an exaggerated and debilitating fear of feeling pain or having a recurrence of injury when performing any movement and / or physical activity. **Objective:** To identify the degree of kinesiophobia in individuals with musculoskeletal disorders in Salvador-Ba. **Methodology:** Quantitative cross-sectional study with individuals who had musculoskeletal disorders in Salvador-Ba. Participants answered a questionnaire with questions about sociodemographic and clinical data, in addition to the Tampa Scale for Kinesiophobia (TSK). **Results:** It was noted that the sociodemographic and clinical profile of the sample was mostly composed of females, young people, with complete high school and incomplete higher education, active at work and not practicing physical exercise. The most injured region was the lumbar region, most consider injury to be a threat and had pain for more than a year, reporting an average level of tolerance. Most believe that the pain is directly related to the injury. Regarding the degree of kinesiophobia, 65% presented above 37 points on the Tampa Scale, indicating a high degree of kinesiophobia. **Conclusion:** It was possible to identify a high degree of kinesiophobia in the interviewed individuals, but further studies with larger samples are necessary, so that these results can achieve better evidence.

**Keywords:** Fear. Movement. Pain.

## 1.1 INTRODUÇÃO

O medo é uma resposta emocional que se apresenta a uma ameaça rápida, específica e identificada. Essa resposta emocional tem por objetivo proteger o indivíduo de um perigo imediato, promovendo a autodefesa com a resposta de “luta ou fuga” (LUCCHETTI *et al.*, 2012).

Quando esse medo é excessivo não serve para proteger o indivíduo, mas pode acabar de certa forma, prejudicando. No caso da cinesiofobia a pessoa tem um medo exagerado, irracional e debilitante de sentir dor ou de ter uma recidiva de lesão ao realizar algum movimento e/ou atividade física, e essa condição pode impedir que o tratamento evolua favorecendo a manutenção da lesão (BENATTO *et al.*, 2018).

Pessoas que sofrem uma lesão e sentem muita dor podem se ajustar ou não a experiência vivida, ou seja, quando a lesão e a dor são compreendidas de uma maneira que não traz ameaças para o indivíduo, as mesmas podem ser tratadas de forma adaptativa e os indivíduos retomam as atividades diárias tranquilamente (CROMBEZ *et al.*, 2012).

Todavia, se a lesão e a dor são compreendidas de forma não adaptativa, pensamentos negativos relacionados a dor podem levar ao medo e a evitação do movimento, a redução das atividades do dia a dia e um aumento do nível de incapacidade funcional. Isso mostra o quão provocativo o medo excessivo do movimento pode ser (VIEIRA, PIMENTA, 2016).

Para estimar esse medo de movimento ou de recidiva de lesão uma das ferramentas mais aplicada é a Tampa Scale for Kinesiophobia (TSK), considerada confiável em diversos idiomas sendo um deles português do Brasil. Essa escala é composta por perguntas objetivas em que se consegue identificar a percepção do indivíduo em relação a sua lesão/dor (NEBLETT, 2016).

Sabendo que a cinesiofobia pode gerar implicações funcionais, psicológicas e até mesmo financeiras, com grande impacto na reabilitação, além de ser um tema de alta relevância para profissionais da saúde, principalmente o fisioterapeuta que trata dor e função por meio do movimento (cinesioterapia), justifica-se a realização desse estudo cujo objetivo é identificar qual o grau de acometimento de cinesiofobia em indivíduos com disfunções musculoesqueléticas em Salvador-Ba.

## 1.2 METODOLOGIA

Foi realizado um estudo quantitativo de corte transversal, com indivíduos que apresentavam disfunções musculoesqueléticas em Salvador-Ba.

A coleta aconteceu no período de setembro de 2020 após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Paulista (UNIP) (CAAE 33151120.3.0000.5512).

A amostra foi constituída por indivíduos de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 18 anos e que apresentavam disfunções musculoesqueléticas.

Os indivíduos foram convidados a participar do estudo através de um post compartilhado via online, que continha informações do perfil exigido para ser incluído na pesquisa, seguido do link que permitia o acesso ao formulário que foi desenvolvido e cadastrado através da plataforma Google Forms. Sendo nele anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi realizado uma avaliação piloto no início de setembro de 2020, sendo enviando o questionário via digital para um participante que atendia aos critérios de inclusão.

O questionário utilizado pelas autoras do estudo continha perguntas sobre dados sociodemográficos (sexo, idade, estado civil, grau de instrução, situação de trabalho) e dados clínicos (prática de exercício físico, região do corpo lesionada, recidiva de lesão, tempo de dor, nível de tolerância a dor, entre outros).

O outro instrumento utilizado, a Scale for Kinesiophobia (TSK), é uma escala considerada confiável e válida, projetada para medir a cinesiofobia em pacientes com dor musculoesquelética persistente, é composta por 17 afirmações classificadas em escala do tipo “Likert” de 4 pontos, sendo a resposta “discordo totalmente” equivalente a um ponto, “discordo parcialmente” a dois, “concordo parcialmente” a três, e “concordo totalmente” a quatro.

Fez-se a inversão dos escores das questões 4,8,12 e 16 para obtenção do escore final, tendo como proposto por Silva e Martins (2014). A pontuação mínima foi de 17 e o máximo de 68 pontos. Quanto maior a pontuação, mais alto o grau de cinesiofobia. Baseadas na pesquisa de Libai *et al.* (2018) foi estabelecido um ponto de corte maior que 37 para ser considerado um alto grau de cinesiofobia.

As variáveis categóricas foram expressas por sua frequência absoluta e percentagem. A análise estatística foi realizada pelo programa Microsoft Office Excel 2010 e os dados foram apresentados em forma de tabela e gráfico.

### 1.3 RESULTADOS

Foram recebidos 56 questionários enviados, sendo que destes, 3 haviam sido respondidos pela mesma pessoa. Dessa forma, 2 foram eliminados e amostra final foi composta por 54 indivíduos com disfunções musculoesqueléticas que moravam em Salvador-Ba. Dentre os participantes,

prevaleceu o sexo feminino (77,8%), com faixa etária de maior predominância entre 20 a 35 anos (38,9%).

Quanto ao estado civil foi observado que a maioria eram solteiros (48,1%) e apresentavam ensino médio completo e superior incompleto (46,3%). Em relação a situação de trabalho o predomínio foi de ativos (51,9%) (Tabela 1).

Tabela 1 - Características sociodemográficas de uma amostra de indivíduos com disfunções musculoesqueléticas em Salvador-Ba

Variáveis sociodemográficos	Nº	%
<b>Sexo</b>		
Feminino	42	77,8
Masculino	12	22,2
<b>Faixa Etária</b>		
18 a 20	3	5,6
20 a 35	21	38,9
25 a 50	17	35,5
50 a 65	12	22,2
Acima de 65	1	1,9
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro (a)	26	48,1
Casado (a)	25	46,3
Viúvo (a)	2	3,7
Divorciado (a)	1	1,9
<b>Grau de Instrução</b>		
Analfabeto/ menos de um ano de instrução	1	1,9
Elementar incompleto	1	1,9
Elementar completo e fundamental incompleto	12	22,2
Fundamental completo e ensino médio incompleto	-	-
Ensino médio completo e superior incompleto	25	46,3
Superior completo ou mais	15	27,8
<b>Situação de Trabalho</b>		
Ativo	28	51,9
Afastado	6	11,1
Aposentado	4	7,4
Desempregado	16	29,6

Variáveis categóricas expressas em frequência absoluta e percentage.

Notou-se, nesse estudo, que a maioria dos indivíduos não praticavam exercício físico (68,5%), e os que praticavam (31,5%) o predomínio em relação a tempo foi de 12 meses ou mais (47,1%), 5 vezes por semana (41,2%) (Tabela 2).

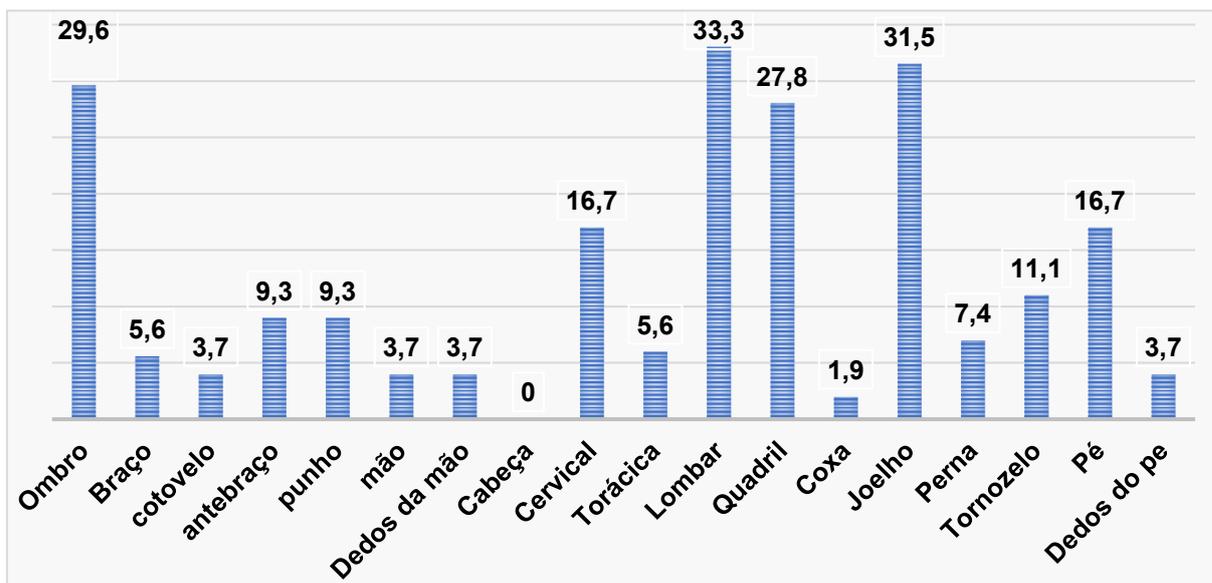
Tabela 2 - Frequência de prática de atividade física de uma amostra de indivíduos com disfunções musculoesquelética em Salvador-Ba

Hábitos de vida	Nº	%
<b>Prática de exercício físico?</b>		
Sim	17	31,5
Não	37	68,5
<b>Prática há quanto tempo?</b>		
1 a 2 meses	6	35,3
2 a 4 meses	1	5,9
4 a 6 meses	2	11,8
6 a 8 meses	-	-
8 a 10 meses	-	-
10 a 12 meses	-	-
12 meses ou mais	8	47,1
<b>Quantas vezes por semana?</b>		
1 vez	-	-
2 vezes	1	5,9
3 vezes	3	17,6
4 vezes	3	17,6
5 vezes	7	41,2
6 vezes	1	5,9
7 vezes	2	11,8

Variáveis categóricas expressas em frequência absoluta e percentagem.

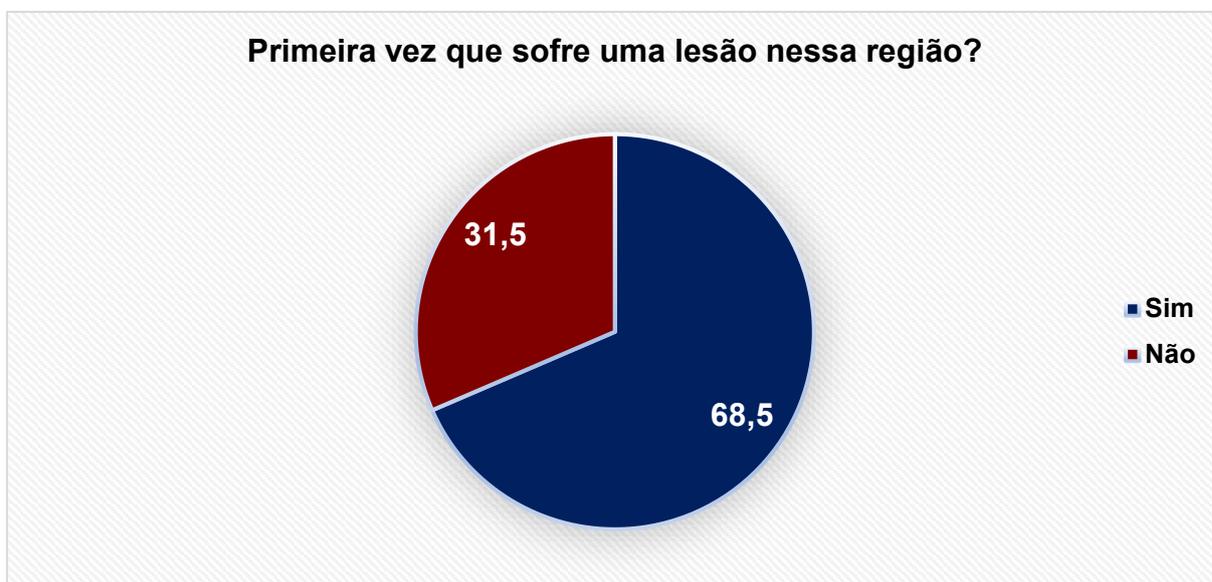
Quanto à região do corpo mais lesionada a prevalência foi na lombar com (33,3%), seguida por joelho (31,5%) e ombro (29,6%) (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Frequência de lesões e sua distribuição nas regiões do corpo



Com relação a existência de recidivas de lesões, verificou-se que a maioria (68,5%) da amostra tinham se lesionado pela primeira vez (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Frequência de recidiva de lesões



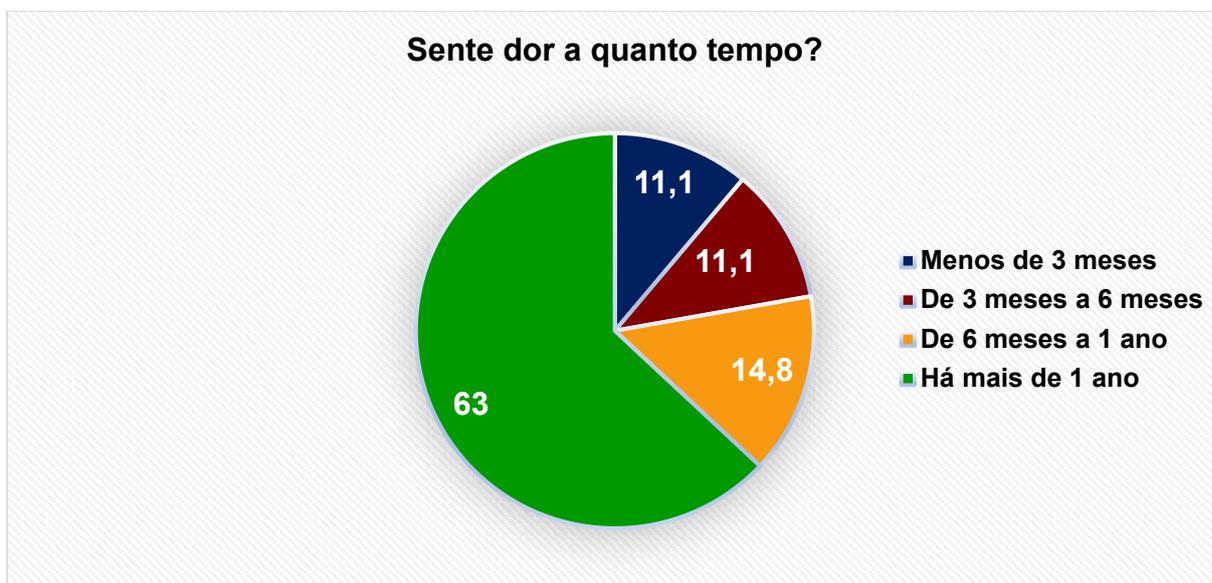
Sobre a percepção da lesão como uma ameaça, notou-se que a maioria dos indivíduos consideravam a lesão uma ameaça (72,2%) (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Frequência da percepção de lesão como ameaça



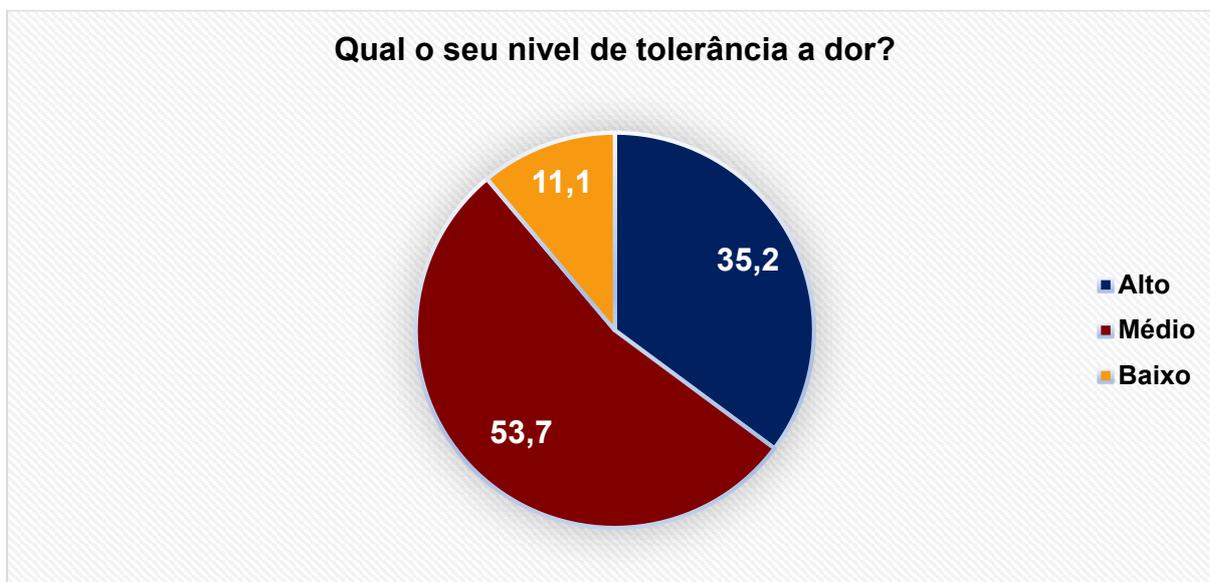
Quanto ao tempo de dor, 63% dos participantes afirmaram ter dor há mais de um ano e a maioria (88,9%) ficou num período acima de 3 meses, caracterizando cronicidade do sintoma (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Distribuição do tempo de permanência da dor



Quanto ao questionamento sobre nível de tolerância a dor, a maior parte respondeu que foi no nível médio, com 53,7% (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Distribuição de nível de tolerância a dor



Com relação a análise da associação de dor com a lesão, verificou-se também que grande parte acreditava que a dor tinha relação direta com a lesão descrita (83,3%) (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Frequência de respostas sobre a relação dor com a lesão



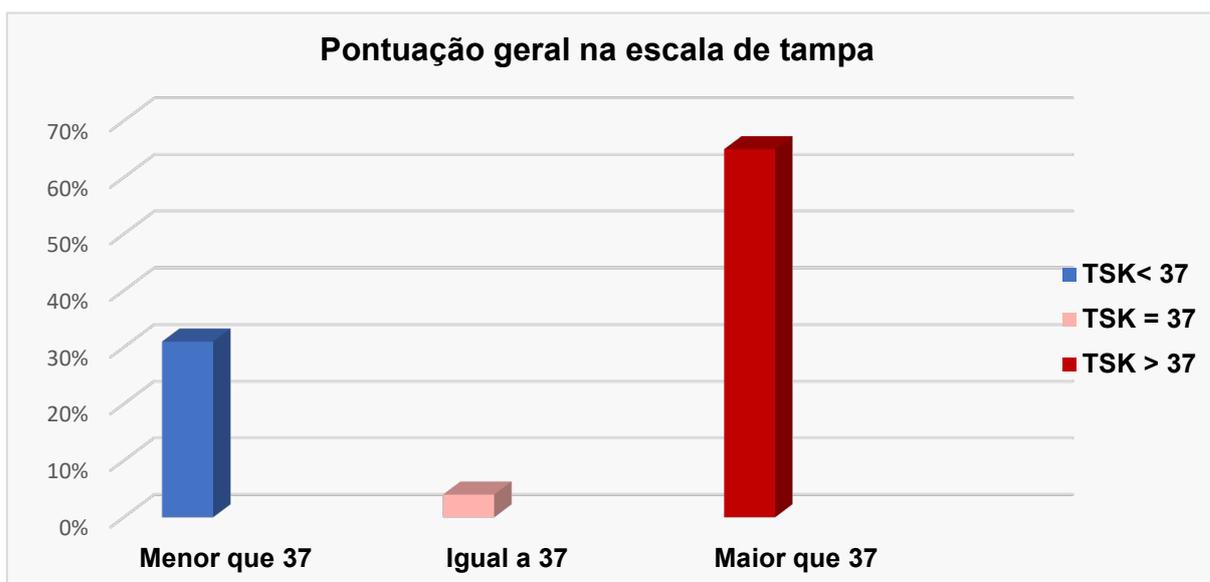
Referente a afirmativa “A dor me avisa quando devo parar o exercício para eu não me machucar” a maioria concorda totalmente que a dor é um alerta para parar o exercício e evitar lesões (57,4%) (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Frequência da afirmativa: dor como aviso para interrupção do exercício



Quanto ao grau de cinesiofobia, 35 participantes apresentaram a pontuação da Escala de Tampa (TSK) acima de 37 pontos (65%), indicando um alto grau segundo o ponto de corte da pesquisa. Do total, 2 indivíduos obtiveram uma pontuação igual a 37 (4%) e 17 obtiveram pontuação abaixo de 37 (31%) (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Distribuição dos escores de pontuação de grau de cinesiofobia pela Escala de Tampa



## 1.4 DISCUSSÃO

O conceito de cinesiofobia, medo irracional e debilitante de movimento, secundário a crença de fragilidade e suscetibilidade a lesões foi descrito por Perrot *et al* (2018) em associação com a dor musculoesquelética que é considerada um problema de saúde prevalente que causa sérios prejuízos pessoais e socioeconômicos à sociedade (VIEIRA *et al.*, 2014).

No presente estudo, a dor musculoesquelética foi mais prevalente no sexo feminino 77,8%, o que corrobora com o estudo de Perrot *et al* (2018) em que a maior parte dos indivíduos com dor musculoesquelética eram mulheres, correspondendo a 54,5%. Segundo Santos *et al* (2015), o que pode contribuir para a maior queixa de dor entre o sexo feminino é a influência cultural em que para a mulher é permitida a expressão ou manifestação de dor enquanto encorajam os homens a desconsiderá-la.

Referente a faixa etária, no presente estudo, houve uma predominância de 38,9% dos indivíduos com idade entre 20 a 35 anos que apresentavam dor musculoesquelética. Este dado diverge do estudo de Souza e Oliveira (2015) onde os indivíduos com diagnóstico de condições musculoesqueléticas tinham principalmente a faixa etária entre 40 e 79 anos.

Com relação a situação de trabalho, Fantini *et al* (2014) mostram que existe uma prevalência de dores musculoesqueléticas de 50 a 80% na população trabalhadora. Afirma-se que a vulnerabilidade dos sujeitos está ligada tanto as características individuais como as características de suas ocupações. No presente estudo, 51,9% dos indivíduos estavam ativos no trabalho.

Quanto ao grau de instrução, 46,3% dos entrevistados apresentavam ensino médio completo e superior incompleto, o que favorece o nível de entendimento e manejo dos seus sintomas. Segundo Cai *et al* (2018), num estudo com indivíduos em pós-operatório de artroplastia total de joelho, pacientes com os níveis de educação mais baixo apresentavam risco maior de sofrerem cinesiofobia.

De acordo com Ribeiro *et al* (2018), a ocorrência de dores musculoesqueléticas relacionadas à coluna vertebral são as mais comuns e a lombalgia a mais prevalente durante toda a vida. A presente pesquisa mostrou que a lombar foi a região mais citada em 33,3% dos entrevistados.

Este achado está de acordo com Souza e Oliveira (2015) que demonstraram que um dos diagnósticos da CID-10 de condições musculoesqueléticas mais referido para atendimento fisioterapêutico foi a dor lombar baixa. Furtado *et al* (2014) trazem que a ocorrência ou a piora da dor lombar pode acontecer devido ao sedentarismo, tabagismo e alterações psicossociais.

Quando perguntados sobre dor como fator impeditivo para realização de exercícios, 57,4% responderam que concordavam totalmente que a dor avisa quando parar o exercício. Nesses casos, esse medo excessivo de sentir dor e de ter uma recidiva de lesão, pode levar o indivíduo a evitar movimentos e atividade física, podendo gerar uma redução de atividades motoras, causando incapacidade física como resposta da perda de mobilidade e força muscular (ER; ANGIN, 2017).

Verwoerd *et al* (2015) trazem que a cinesiofobia, em conjunto com outros fatores psicológicos tem um papel importante no desenvolvimento de sintomas crônicos e sua percepção. No presente estudo, apesar da maioria dos indivíduos terem relatado ocorrência de lesão pela primeira vez, 88,9% dos participantes que afirmaram ter dor ficaram categorizados num período acima de 3 meses, caracterizando cronicidade do sintoma. A dor crônica é considerada um problema de saúde pública que pode estar relacionada à incapacidade física, alterações emocionais (dentre eles, a cinesiofobia) e dificuldades sociais (JUNIOR *et al.*, 2012).

Desse total de entrevistados com dor persistente acima de 3 meses, 63% relataram ter dor há mais de um ano. Achados que coincidem com o estudo de Mota *et al* (2020) que tinha por objetivo estimar a prevalência de incapacidade para realizar tarefas de vida diária e identificar sua associação com dor musculoesquelética em moradores de município do Nordeste do Brasil, onde identificou que a maioria apresentava dor há mais de um ano.

Quanto a prática de exercício físico, 68,5% dos indivíduos não praticavam, o que pode favorecer a ocorrência de cinesiofobia. Esses achados corroboram com Perrot *et al* (2018), em que se observou um maior grau em pacientes com menor prática de atividade física. Dados podem ser reforçados pelas análises de uma revisão sistemática de Calderon *et al* (2019), em que a maior parte dos estudos analisados apresentaram uma evidência moderada na eficácia do exercício em diminuir cinesiofobia.

A prática de exercícios, além de fortalecer, alongar e relaxar musculaturas, reduzem edemas e processos inflamatórios, melhorando as condições circulatórias, favorecendo o alívio da dor e aumento do limiar em pacientes com dor crônica inespecífica, além de reduzir a incapacidade funcional (OLIVEIRA *et al.*, 2014; RICE *et al.*, 2019).

Sobre a percepção da lesão como ameaça a maioria dos indivíduos 72,2% consideravam a lesão uma ameaça. Segundo Almeida *et al* (2019) a amplificação ou exagero na avaliação da ameaça é uma das três dimensões presente na catastrofização que é definida como uma distorção cognitiva, em que pensamentos negativos excessivos surgem antes ou durante a presença da dor crônica. Essa situação pode atingir negativamente a saúde, promovendo um comportamento não adaptativo.

Referente a análise da relação de dor com lesão, notou-se também que grande parte da amostra de indivíduos acreditava que a dor tinha ligação direta com a lesão descrita 83,3%. Contudo, Moura *et al* (2013) trazem que a experiência dolorosa, vai além da perspectiva estritamente fisiológica, pois ela está atrelada ao contexto biopsicossocial, e manifesta não apenas o desequilíbrio físico, mas também psíquico visto que a sua origem também se dá mesmo sem que haja lesão ou perigo para a estrutura física.

Quanto ao nível de tolerância a dor, 53,7% relatou como médio, contudo sabe-se que a dor se manifesta em cada indivíduo de forma diferente e única, pois cada um possui uma percepção individual sobre a mesma e ela está ligada a fatores físicos, psíquicos e emocionais (RUVIARO; FILIPPIN, 2012).

No que diz respeito a cinesiofobia, 35 indivíduos indicaram pontuação acima de 37 pontos na escala de tampa 65%, representando um alto grau de cinesiofobia segundo o ponto de corte da pesquisa. Resultado semelhante ao estudo de Perrot *et al* (2018) em que a cinesiofobia esteve presente em 79% dos pacientes com dor musculoesquelética.

Do mesmo modo o alto grau de cinesiofobia foi encontrado em pacientes com diagnóstico de lombalgia crônica, em um estudo realizado por Antunes *et al* (2013), no qual demonstrou-se que pacientes depressivos e com lombalgia crônica apresenta maior medo de movimento, atividade física e de se exercitarem, tornando-os mais vulneráveis à dor e temerosos a reincidência da lesão.

Vroey *et al* (2020), realizaram uma pesquisa cujo o objetivo era avaliar o impacto da cinesiofobia no curto prazo de recuperação da função após a substituição do joelho na alta hospitalar e em 6 semanas de acompanhamento. Foi observado que a cinesiofobia contribuiu significativamente para os resultados funcionais reduzidos. Em alta do hospital, 55,8% dos pacientes com artroplastia de joelho demonstraram altos níveis de cinesiofobia ( $TSK \geq 37$ ).

Como limitação deste trabalho pode-se citar o risco de interpretação dúbia das perguntas por se tratar de uma pesquisa com um questionário virtual auto aplicado. Como vantagens podemos apresentar o baixo custo para execução e mínimo risco para os participantes além de ser um estudo original.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados demonstram alto grau de cinesiofobia na população estudada, tendo como prevalência o sexo feminino e a lombar como a região mais citada para disfunções

musculoesqueléticas. Verificou-se também que a maior parte dos participantes consideravam a lesão uma ameaça e que estes não praticavam exercício físico.

Diante disso, nota-se a necessidade de uma assistência multidimensional, desenvolvendo ações com o foco nas necessidades de cada indivíduo com história de disfunção musculoesquelética e com medo excessivo de sentir dor ao realizar algum movimento.

Essas ações devem incentivar o autoconhecimento quanto ao seu corpo e à situação que o acomete, para que dessa maneira, o mesmo torne-se cada vez mais consciente da própria história e auto eficaz no manejo da sua própria condição.

Assim sendo, torna-se necessário outros estudos com amostras maiores, a fim de que esses resultados possam alcançar uma melhor evidência para que novos conceitos de saúde sejam incorporados aos profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna *et al.* Relação entre suporte social percebido e catastrofização em indivíduos com dor crônica do joelho. **BrJP**, v. 2, p. 55-60, 2019.

ANTUNES, Rogério Sarmiento *et al.* Dor, cinesiofobia e qualidade de vida em pacientes com lombalgia crônica e depressão. **Acta Ortopédica Brasileira**, v. 21, p. 27-29, 2013.

BENATTO, Mariana Tedeschi *et al.* Kinesiophobia is associated with migraine. **Pain Medicine**, v. 20, n. 4, p. 846-851, 2019.

CAI, Libai *et al.* Incidence and Risk Factors of Kinesiophobia Following Total Knee Arthroplasty in Zhengzhou, China: A Cross-Sectional Study. **J Arthroplasty**. v. 33, n. 9 p. 2858-2862, 2018.

CALDERON, Javier Martinez *et al.* Conservative Interventions Reduce Fear in Individuals With Chronic Low Back Pain: A Systematic Review. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, 2019.

CROMBEZ, Geert *et al.* Fear-avoidance model of chronic pain: the next generation. **Clin J Pain** v. 28, n. 6, Jul./Aug., 2012.

ER, Göktug; ANGIN, Ender. Determining the relationship of kinesiophobia with respiratory functions and functional capacity in ankylosing spondylitis. **Medicine**, 2017.

FANTINI, Mariana Judith Esteves.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; MACHADO, Ana Flávia. Dor musculoesquelética e vulnerabilidade ocupacional em trabalhadores do setor público municipal em Belo Horizonte, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 12, p. 4727-2738, 2014.

FURTADO, Rita Neli Vilar *et al.* Dor lombar inespecífica em adultos jovens: fatores de risco associados. **Rev bras reumatol**. v. 54, n. 5, p. 371-377, 2014.

JÚNIOR, Jamir João Sardá *et al.* Preditores biopsicossociais de dor, incapacidade e depressão em pacientes brasileiros com dor crônica. **Rev Dor**. São Paulo, abr./jun., v. 13, n. 2, p. 111-118, 2012.

LUCCHETTI, Giancarlo *et al.* Anxiety and Fear-Avoidance in Musculoskeletal Pain. **Current Pain and Headache Reports**, v. 16, p. 399-406, 2012.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos *et al.* Impacto da dor musculoesquelética na incapacidade funcional. **Fisioter Pesqui**, v. 27, n. 1, p. 85-92, 2020.

MOURA, Petrucio Venceslau *et al.* O significado da dor física na prática do esporte de rendimento. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 35, n. 4, p. 1005-1019, out./dez. 2013.

NEBLETT, R *et al.* Establishing clinically meaningful severity levels for the Tampa Scale for Kinesiophobia (TSK-13). **Eur J Pain**, 2016.

OLIVEIRA, Marlon Alves Subtil *et al.* Impacto do exercício na dor crônica. **Rev Bras Med Esporte**, v. 20, n. 3, maio/jun., 2014.

PERROT, Serge *et al.* Kinesiophobia and physical therapy related-pain in musculoskeletal pain: A national multicenter cohort study on patients and their general physicians. **Joint Bone Spine**; 2017.

RIBEIRO, Rafael Paiva *et al.* Relação entre a dor lombar crônica não específica com a incapacidade, a postura estática e a flexibilidade. **Fisioter Pesqui**, v. 25, n. 4, p. 425-431, 2018.

RICE, David *et al.* Exercise-Induced Hypoalgesia in Pain-Free and Chronic Pain Populations: State of the Art and Future Directions. **The Journal of Pain**, v. 20, n. 11, p. 1249-1266, 2019.

RUVIARO, Luiz Fernando.; FILIPPIN, Lidiane Isabel. Prevalência de dor crônica em uma Unidade Básica de Saúde de cidade de médio porte. **Rev Dor**, São Paulo, v. 13, n. 2, abr./jun., p.128-131, 2012.

SANTOS, Franco Andrius Ache *et al.* Prevalência de dor crônica e sua associação com a situação sociodemográfica e atividade física no lazer em idosos de Florianópolis, Santa Catarina: estudo de base populacional. **Rev. bras. Epidemiol**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015.

SILVA, Adriana Nascimento.; MARTINS, Marielza Regina Ismael. Dor, cinesiofobia e qualidade de vida de pacientes com dor lombar. **Rev Dor**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 117-120, abr./jun., 2014.

SOUZA, Cesário da Silva.; OLIVEIRA, Anamaria Siriani. Prevalência de encaminhamentos às doenças musculoesqueléticas segundo a classificação estatística internacional de doenças (CID-10): reflexões para formação do fisioterapeuta na área de musculoesquelética. **Fisioter Pesq**. v. 22, n. 1, p. 48-53, 2015.

VERWOERD, Annemieke H. J *et al.* Does Kinesiophobia Modify the Effects of Physical Therapy on Outcomes in Patients With Sciatica in Primary Care? Subgroup Analysis From a Randomized Controlled Trial. **Physical Therapy**, v. 95, n. 9, Sep., 2015.

VIEIRA, Adriane *et al.* Perfil de usuários com dores musculoesqueléticas crônicas encaminhados ao “grupo da coluna”. **Revista Baiana de Saúde Pública**. v. 38, n. 3, p. 571-584 jul./set. 2014.

VIEIRA, Érica Brandão Moraes.; PIMENTA, Cibele Andrucioi Mattos. O uso da exposição gradual para a crença de medo da dor e evitação do movimento em pacientes com lombalgia crônica. **Rev Dor**, São Paulo, v. 17, n. 2, 125-131, abr-jun., 2016.

VROEY, Henri.; *et al.* High Levels of Kinesiophobia at Discharge from the Hospital May Negatively Affect the Short-Term Functional Outcome of Patients Who Have Undergone Knee Replacement Surgery. **J. Clin. Med**, v. 9, p. 738, 2020.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada Grau de cinesiofobia em indivíduos com disfunções musculoesqueléticas em Salvador – BA: que se refere a um projeto de conclusão de curso da participante Camila de Oliveira Pereira sob a orientação da fisioterapeuta Lay Martinez Silva Bêribá.

Os objetivos deste estudo são identificar através da escala de Tampa qual o grau de acometimento de cinesiofobia em indivíduos com disfunções musculoesqueléticas em Salvador – BA. Ou seja, queremos identificar nos indivíduos o grau de cinesiofobia que é o medo excessivo de sentir dor ao realizar algum movimento, e a partir disso dividir em grupos os indivíduos por nível de acometimento. Os resultados contribuirão para que novos conceitos de saúde possam ser incorporados aos profissionais, bem como os indivíduos despertem para o autoconhecimento quanto ao seu corpo e à situação que o acomete.

Sua forma de participação consiste em responder a um questionário que contém perguntas referentes a dados sociodemográficos (idade, sexo, condição de trabalho, dentre outros) e dados clínicos como (prática de exercícios físicos, qual região do corpo lesionada/machucada, é a primeira vez que sofre uma lesão nessa região do corpo, sente dor há quanto tempo, dentre outras) além de uma escala (TSK) que foi projetada para medir a cinesiofobia em pacientes com dor musculoesquelética persistente. Tendo o tempo médio de 15 minutos para responder tanto o questionário quanto a escala. Além da sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de saúde e a publicação em revistas científicas nacionais e internacionais.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada e não haverá gastos, decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo, visto que pode haver a possibilidade de desconforto ao responder o questionário; cansaço em responder as perguntas; risco de quebra de sigilo.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: conhecimento do grau de acometimento de cinesiofobia em determinada amostra de indivíduos,

realizações de mais estudos sobre o tema da pesquisa, possibilitando assim novas maneiras de tratar e cuidar, com mais eficiência sempre buscando a saúde de modo integral.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal. Lay Martinez Silva Bêribá, End.: Avenida Jorge Amado, imbuí 780, Telefone: 3496-4050.

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que Camila de Oliveira Pereira explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

SALVADOR, BAHIA: data: .....

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, \_\_\_\_\_  
(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)

Obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

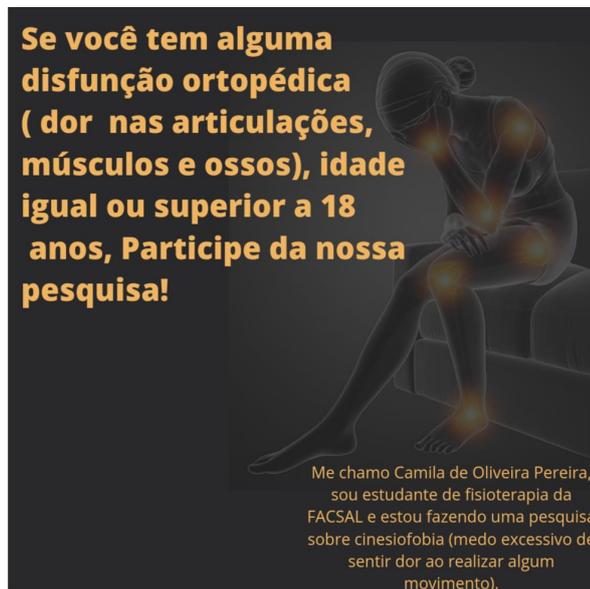
---

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

---

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

## ANEXO B - CONVITE



**Se você tem alguma disfunção ortopédica (dor nas articulações, músculos e ossos), idade igual ou superior a 18 anos, Participe da nossa pesquisa!**

Me chamo Camila de Oliveira Pereira, sou estudante de fisioterapia da FACSAL e estou fazendo uma pesquisa sobre cinesiofobia (medo excessivo de sentir dor ao realizar algum movimento).

The image is a dark-themed poster for a research study. It features a silhouette of a person sitting on a ledge, with glowing orange spots on their joints (neck, shoulders, elbows, wrists, hips, knees, ankles) to indicate areas of pain or dysfunction. The text is in a bold, sans-serif font, with the main invitation in orange and the researcher's name and details in white.

Link da pesquisa no Google Forms:

<https://docs.google.com/forms/d/1RXc4fFdyLgnffUeDQHUGMap7OGebv4JE9Z4E5KV4xGY/edit>

## ANEXO C - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E CLÍNICO

### 1) Sexo:

Feminino ( ) Masculino ( )

### 2) Idade:

18 a 20 ( ) 20 a 35 ( ) 35 a 50 ( ) 50 a 65 ( ) Acima de 65 ( )

### 3) Estado civil:

Solteiro (a) ( ) Casado(a) ( ) Viúvo(a) ( ) Divorciado(a) ( )

### 4) Grau de instrução:

Analfabeto/ menos de um ano de instrução ( )

Elementar Incompleto ( )

Elementar completo e Fundamental Incompleto ( )

Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto ( )

Ensino Médio Completo e superior Incompleto ( )

Superior Completo ou mais ( )

### 5) Situação de trabalho:

Ativo ( ) Afastado ( ) Aposentado ( ) Desempregado ( )

### 6) Pratica exercício físico?

Sim ( ) Não ( )

### 7) Se sim, há quanto tempo?

1 a 2 mês ( ) 2 a 4 meses ( ) 4 a 6 meses ( )

6 a 8 meses ( ) 8 a 10 ( ) 10 a 12( ) 12 ou mais ( )

### 8) Quantas vezes por semana?

1 vez ( ) 2 vezes ( ) 3 vezes ( ) 4 vezes ( ) 5 vezes ( )

6 vezes ( ) 7 vezes ( )

**9) Qual região do corpo lesionada/ machucada?**

Ombro ( ) Braço ( ) Antebraço ( ) Cotovelo ( ) Punho ( ) Mão ( )

Dedos da mão ( ) Cabeça ( ) Coluna cervical /pescoço ( ) Torácica/ coluna parte superior ( )

Lombar/ Coluna parte inferior ( ) Quadril ( ) Coxa ( ) Joelho ( ) Perna ( ) Tornozelo ( )

Pé ( ) Dedos do pé ( )

**10) Caso tenha selecionado mais de uma região do corpo lesionada/machucada, escreva qual te incomoda/preocupa mais. (Caso tenha selecionado somente uma região, desconsidere esse quesito.) \_\_\_\_\_**

**11) É a primeira vez que sofre uma lesão nessa região do corpo?**

Sim ( ) Não, já lesionei antes ( )

**12) Considera sua lesão uma ameaça?**

Sim ( ) Não ( )

**13) Se você já teve dor ou está com dor no momento atual responda: há quanto tempo essa dor iniciou (mesmo que não a esteja sentindo agora)?** Menos de 3 meses ( )

De 3 meses a 6 meses ( )

De 6 meses a 1 ano

Há mais de 1 ano ( )

**14) Como você considera o seu nível de tolerância a dor?**

Alto ( )

Médio ( )

Baixo ( )

**15) Você acha que a sua dor tem relação com a sua lesão?**

Sim ( ) Não ( )

## ANEXO D - TAMPA SCALE FOR KINESIOPHOBIA (TSK)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. Tenho medo de me machucar, se eu fizer exercícios.	1	2	3	4
2. Se eu tentasse superar esse medo, minha dor aumentaria.	1	2	3	4
3. Meu corpo está dizendo que alguma coisa muito errada está acontecendo comigo.	1	2	3	4
4. Minha dor provavelmente seria aliviada se eu fizesse exercício.	1	2	3	4
5. As pessoas não estão levando minha condição médica a sério.	1	2	3	4
6. A lesão colocou meu corpo em risco para o resto da minha vida.	1	2	3	4
7. A dor sempre significa que o meu corpo está machucado.	1	2	3	4
8. Só porque alguma coisa piora a minha dor, não significa que essa coisa é perigosa.	1	2	3	4
9. Tenho medo de que eu possa me machucar acidentalmente.	1	2	3	4
10. A atitude mais segura que posso tomar para prevenir a piora da minha dor é, simplesmente, ser cuidadoso para não fazer nenhum movimento desnecessário.	1	2	3	4
11. Eu não teria tanta dor se algo realmente perigoso não estivesse acontecendo no meu corpo.	1	2	3	4
12. Embora eu sinta dor, estaria melhor se estivesse ativo fisicamente.	1	2	3	4
13. A dor me avisa quando devo parar o exercício para eu não me machucar.	1	2	3	4
14. Não é realmente seguro para uma pessoa, com problemas iguais aos meus, ser ativo fisicamente.	1	2	3	4
15. Não posso fazer todas as coisas que as pessoas normais fazem, pois me machuco facilmente.	1	2	3	4
16. Embora alguma coisa me provoque muita dor, eu não acho que seja, de fato, perigoso.	1	2	3	4
17. Ninguém deveria fazer exercícios, quando está com dor.	1	2	3	4

**Tabela 1** - Escala Tampa para Cinesiofobia - Brasil.

**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>GRAU DE CINESIOFOBIA EM INDIVÍDUOS COM DISFUNÇÕES MUSCULOESQUELÉTICAS EM SALVADOR-BAHIA</b>
<b>RECEBIDO</b>	24/06/2021
<b>AVALIADO</b>	23/07/2021
<b>ACEITO</b>	01/08/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Camila Pereira
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	UNICEUSA
CIDADE	SALVADOR
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Lay Beribá
INSTITUIÇÃO	UNICEUSA
CIDADE	SALVADOR
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Graduação em Fisioterapia pela Universidade Católica do Salvador, pós-graduação em Ortopedia e Traumatologia, especialização em RPG pelo Instituto Phillipe Souchard.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<b>Autor 1:</b> <a href="mailto:camila_oliveira@hotmail.com">camila_oliveira@hotmail.com</a> <b>Autor 2:</b> <a href="mailto:laymartinez@gmail.com">laymartinez@gmail.com</a>
---	--

---

## 2 CONTRIBUIÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

### **Caio Dultra**

Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Docência no Ensino Superior e formado em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Psicólogo Clínico.

E-mail: [caiobatd@hotmail.com](mailto:caiobatd@hotmail.com)

### **Lorames Cruz**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Formada em Administração e Pedagogia, com especialização em Gestão de Negócios e em Alfabetização e letramento. Servidora pública do município de Candeias/BA.

E-mail: [lorambispo@gmail.com](mailto:lorambispo@gmail.com)

### **Madiane Assis**

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Básica Integrada a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos. Servidora pública do município de Valença/BA.

E-mail: [assismade@gmail.com](mailto:assismade@gmail.com)

## **RESUMO**

O presente artigo objetiva investigar se as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito da educação, tendo em vista que a educação se transmuta conforme as mudanças de ordem social, política e cultural. Deste modo, busca responder a seguinte questão: considerando os entraves do paradigma moderno, as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito da educação? A metodologia do estudo baseia-se na abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica, conforme o que demandou o objeto de estudo. Como resultado, aponta-se a necessidade de compreender o sujeito educando e professor enquanto um ser subjetivo, autônomo, criativo e em constante transformação, a partir da educação contemporânea. Portanto, por meio do entendimento de docentes e discentes como sujeitos singulares (e não como meros personagens na cena educacional uniforme) estima-se ser possível redefinir o panorama formativo para uma outra abordagem que possibilite aos sujeitos uma reflexão sobre seu lugar, percebendo-se também como sujeito deste processo em sua subjetividade

**Palavras-chave:** Sujeito da educação. Contemporaneidade. Formação. Subjetividade.

## ABSTRACT

This article aims to investigate whether contemporary epistemological bases can contribute to the formation of the subject of education, considering that education is transmuted according to social, political and cultural changes. Thus, it seeks to answer the following question: considering the obstacles of the modern paradigm, can contemporary epistemological bases contribute to the formation of the subject of education? The study methodology is based on a qualitative approach, based on bibliographical research, as required by the object of study. As a result, there is a need to understand the student and teacher as a subjective, autonomous, creative and constantly changing being, based on contemporary education. Therefore, through the understanding of professors and students as singular subjects (and not as mere characters in the uniform educational scene) it is estimated that it is possible to redefine the educational panorama to another approach that allows the subjects to reflect on their place, realizing themselves also as the subject of this process in its subjectivity

**Keywords:** Subject of education. Contemporary. Formation. Subjectivity.

## 2.1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno de uma educação voltada para as necessidades do sujeito e para as demandas da sociedade tornaram-se cada vez mais frequentes, sobretudo, quando se tem como finalidade refletir sobre a formação do sujeito da educação na contemporaneidade. Por sua vez, a contemporaneidade trouxe contribuições para o campo da educação tendo em vista que foi por meio da quebra do paradigma moderno que ocorreu o abandono do sujeito clássico/cartesiano e a passagem ao sujeito pós-moderno. Assim, o sujeito em sua integralidade passa a ter visibilidade e a ocupar um lugar de destaque nos espaços escolares.

Nesse ínterim, esse artigo é fruto de inquietações advindas de discussões acadêmicas a respeito da formação inicial e continuada do sujeito. Muitos são os pontos e contrapontos que norteiam essas discussões, os quais motivaram a trazer contribuições a respeito dessa temática. Essas inquietações foram intensificadas por meio do desenvolvimento de pesquisas de mestrado (uma finalizada e duas que ainda permanecem em andamento) no âmbito da formação de professores e, desta forma, foi proposto pensar a formação do educando também enquanto sujeito da educação.

Deste modo, fala-se nesse artigo a partir de um lugar de pertencimento enquanto profissionais da área da educação e da psicologia imbuídos por um sentimento reflexivo o qual visa reconsiderar o lugar da educação no seu fazer, compreendendo os sujeitos-alunos e professores como sujeitos singulares. Deste modo, fazer ponderações e reflexões a partir dos dois campos do conhecimento, da pedagogia e da psicologia, permite imbricamentos pertinentes e um aceno à interdisciplinaridade.

Nesse sentido, discutir sobre o modo como esse sujeito se constitui numa sociedade em transformação leva em consideração o seu papel, sua subjetividade, seu Eu, já que o sujeito é fruto de uma relação social que produz e expressa o seu saber a partir das interações que acontecem entre os seres humanos, isto porque, conforme afirma Saviani (2013), o sujeito é dotado de um saber produzido historicamente.

Partindo desse ponto, admite-se que educar numa contemporaneidade essencialmente líquida exige conceber o sujeito como transitório quanto aos anseios formativos e fragmentado em questões do trato social. Então, que paradigma baseia o sujeito da contemporaneidade? Sob qual base epistemológica, por exemplo, se pode compreender o sujeito-aluno de hoje que não se compreendia no passado?

A partir de questionamentos como esse, interpela-se: considerando os entraves do paradigma moderno, as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a

formação do sujeito da educação? Embora se fale numa concepção metafísica e integral do sujeito da contemporaneidade, ainda se entende o aprendiz como aquele que precisa apenas desenvolver competência cognitiva (disciplinas, habilidades, técnicas) e, conseqüentemente, cada vez menos, ele é visto numa concepção de sujeito mais integral e humano.

Assim, por meio desses escritos, objetiva-se investigar se as bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito da educação. Para isso, recorre-se a Agamben (2009), Charlot (2009), Lima Jr (2012, 2015), Foucault (2006, 2013), Hall (2006), Saviani (2011, 2013), Santos (2008), pois, estes autores apresentam uma discussão fundamentada na constituição do sujeito moderno, ao tempo que problematizam o surgimento do sujeito contemporâneo ou pós-moderno e, ainda, propõem uma discussão em torno das bases epistemológicas que sustentam a formação do sujeito contemporâneo.

Em razão disso, este artigo traz, inicialmente, inquietações a respeito da ideia de sujeito moderno *versus* contemporâneo, posteriormente, apresenta o percurso metodológico deste artigo, na sequência, abarca uma discussão a respeito das transformações sociais que, de alguma forma, atravessaram a educação e o sujeito, dialogando a formação a partir das idas e vindas entre Moderno e Contemporâneo, e, por fim, faz um passeio sobre a ideia do Cuidado de Si, bem como da sua implicação no campo da Educação .

Então, aponta-se para a necessidade de compreender o sujeito educando e professor enquanto um ser subjetivo, autônomo, criativo e em constante transformação como uma alternativa de educação contemporânea. Os resultados indicaram ser premente pensar uma outra abordagem que possibilite uma reflexão sobre o lugar da formação. Portanto, acredita-se nas bases epistemológicas da contemporaneidade, pois, tal perspectiva, permite ao sujeito se perceber como parte fundamental deste processo em sua subjetividade.

## 2.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico deste estudo está fundamentado com base numa abordagem qualitativa, pois, propõe-se trazer dados descritivos que instigam uma reflexão sobre o sujeito da educação e seu processo formativo na contemporaneidade. De acordo com Martins (2000), na investigação qualitativa a descrição é o recurso básico para uma análise dos fenômenos sociais, assim como, do modo de ser e pensar do homem.

Dessa maneira, o sujeito tem um papel fundamental na abordagem qualitativa levando em consideração que “os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos” (MARTINS, 2000, p. 58). Há, portanto, uma relação direta entre sujeito e objeto, o que permite

trazer clareza sobre a forma como o sujeito interpreta e atribui significados ao fenômeno, fugindo a qualquer manifesto de neutralidade no processo investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa contribui para a compreensão de problemas no campo educacional, conferindo rigor científico por meio de suas análises. Com isso, leva em consideração o modo como o fenômeno ocorre em seu ambiente natural.

Considerando o exposto, Lüdke e André (1986) salientam que a abordagem qualitativa foca mais no processo do que nos resultados, visando à construção de conhecimento sobre o objeto em questão. Por sua vez, Lima Jr. (2012) revela que há um dinamismo próprio envolvendo sujeito e objeto investigado, isto é, uma configuração que permeia suas especificidades, sejam elas derivadas de aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, raciais ou estritamente da realidade, afinal, falar na formação do sujeito da educação implica em reconhecer fatores contemporâneos e sua importância para o ambiente escolar e não-escolar.

A partir do diálogo com alguns autores, na tentativa de conhecer a realidade e entender o contexto contemporâneo, dando ênfase ao sujeito, a educação e a formação propriamente dita, faz-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, levando em consideração que a mesma apresenta-se como fonte rica de dados, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade aproximar o pesquisador ao que já foi escrito sobre um determinado assunto. Desse modo, permite a exploração de meios variados para análises e manipulação de informações.

Boccatto (2006) explora tal conceito ao pontuar que

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266).

A partir da consideração feita por Boccatto (2006), entende-se a pesquisa bibliográfica como base fundamental para toda e qualquer investigação, devido ao seu processo minucioso na localização, identificação, mergulho e tratamento dos dados sobre determinada área do conhecimento, considerando a revisão de literatura como etapa primordial. Marconi e Lakatos (2011) corroboram com Boccatto (2006), quando enfatizam que esse tipo de pesquisa oferece meios para resolução de problemas, todavia, as autoras reforçam que, para sua análise, faz-se necessário levar em consideração fatores internos e externos que permeiam o objeto pesquisado, visando uma compreensão que articule teoria e realidade.

Consonante a Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador conhecer fenômenos com base em fontes secundárias diversas, como livros, jornais, revistas, enciclopédias etc. Conforme assegura Gil (2002, p. 45) “a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Assim, recorreu-se às produções literárias como livros e artigos científicos para embasar as discussões aqui apresentadas porque, notadamente, busca-se o caminhar do sujeito frente às transformações relacionadas à formação e, também, seu olhar crítico, com base numa perspectiva histórica.

Considerando as fases da pesquisa bibliográfica apontada por Marconi e Lakatos (2011), primeiramente, elegeu-se os temas ou categorias de acordo com o percurso formativo dos pesquisadores, suas inquietações em relação à formação do sujeito; na sequência delimitou-se o assunto a partir da questão e objetivos de estudos. Ademais, recorreu-se à identificação das obras por meio de levantamento bibliográfico através de livros e revistas científicas; Feito isso, contou-se com a compilação e fichamento para depois, então, dar prosseguimento às análises.

Portanto, o levantamento bibliográfico reafirma-se como metodologia mais apropriada para dar conta do objeto aqui proposto, pois, a formação e o sujeito são temas de amplo debate; por esse mesmo motivo, vale ressaltar que, para esse artigo, não foi possível recorrer a todo material existente nos bancos de dados. Todavia, tal metodologia permitiu fazer aprofundamentos desde a etapa de elaboração do trabalho, passando pela coleta de dados bibliográficos, até a análise e interpretação, tendo como foco a identificação de conceitos e a construção de conhecimento.

### 2.3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DE ONTEM E HOJE: ENTRE O MODERNO E O CONTEMPORÂNEO

O paradigma científico da Modernidade foi criador e criatura de grandes avanços em diversos campos do conhecimento, sendo responsável por um desenvolvimento importante na história humana. René Descartes, filósofo, físico e matemático francês, por exemplo, contribuiu com a ciência moderna através da identificação do sujeito cartesiano, do método científico e dos instrumentos conceituais/lógicos capazes de organizar e sanar a dúvida inerente do sujeito que pensa e pesquisa (DESCARTES, 2001). Portanto, a Ciência se materializa em uma epistemologia específica que influenciou e foi influenciada por práticas, fundamentos e instrumentos da Modernidade.

Com os campos da Educação e da Formação de Professores não haveria de ser diferente: existiram valores, códigos, diretrizes e modos próprios de operação da Modernidade. A discussão aqui proposta visa refletir quanto a epistemologia científica na Educação, adotando a subjetividade e o sujeito como referências conceituais.

Mas, quem é o sujeito? De acordo com Saviani (2013), é aquele produzido historicamente, à sua maneira, imerso em sua própria realidade. Desse modo, em cada momento de transformação da sociedade haverá o aparecimento de um tipo de sujeito, permeado pelas relações de poder e consoante a seu processo de subjetivação (FOUCAULT, 2006). Ainda relativo a isso, Lima JR (2015) afirma que o sujeito é aquele que funda a si mesmo e dá significado para a sua realidade simbolicamente.

Descartes foi um dos primeiros teóricos a discutir a noção do sujeito. No entanto, o sujeito desenhado por ele foi obliterado, decapitado e sucumbido com o advento da pós-modernidade. Hall (2006), afirma que a identidade moderna foi descentrada, deslocada e fragmentada devido à complexidade típica da Contemporaneidade e, nesse ínterim, as transformações sociais estariam ocasionando no sujeito da modernidade a “perda de um sentido de si” (HALL, 2006, p. 9).

Explorar os campos da Educação e da Formação de Professores a partir de um paradigma moderno nos conduz a pensar a linearidade científica de pensamento como forma explicativa totalizante. É ter o potencial de representação plena através do recurso simbólico objeto/linguagem (LIMA JR, 2015). Ressalta-se ainda a necessidade de reduzir a uma categoria lógica o dinamismo inerente aos objetos da realidade, caóticos e inapreensíveis em sua essência. Sobre isso, Lima Jr (2015) afirma que o paradoxo da Ciência funda, mas ao mesmo tempo oblitera o sujeito.

Sendo assim, a ambição do paradigma Moderno chega até a Educação prometendo compreender integralmente e prever os personagens da educação - , professores e alunos - (aqui propositalmente não identificados como sujeitos por uma demarcação conceitual acerca do lugar da educação no paradigma em discussão) através da pesquisa científica e da linguagem.

De acordo com Aranha (2006), no campo da filosofia e da ciência, o século XVII trouxe revoluções em termos de pensar e valorizar a técnica, ou seja, a partir do “problema do conhecimento” e do “método experimental”, pois, “a burguesia necessitava de uma ciência que investigasse as forças da natureza: queria dominá-las, usando-as em seu benefício” (ARANHA, 2006, p. 151).

Séculos mais tarde, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, as mudanças nas relações de trabalho e a crescente urbanização, nasceu a escola tradicional, frente a um contexto

liberal que favorecia os interesses individuais da sociedade e a propriedade privada na sociedade de classes. Segundo Libâneo (2011, p. 22), a pedagogia liberal sustenta a máxima que a função da escola “é preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”.

Nessa perspectiva epistemológica e acrítica, em meio ao processo histórico da educação brasileira, o aluno era visto enquanto um ser vazio, responsável pelo próprio desempenho, sem capacidade para questionar aquilo que lhe era oferecido em termos de educação, ou seja, ele apenas recebia de forma passiva, memorizava e reproduzia todo conteúdo escolar. Consequentemente, não era reconhecido enquanto ser pensante e ativo no processo formativo e, desta forma, suas experiências, particularidades e sensações em meio a isso também não eram valorizadas (LIBÂNEO, 2011).

Na verdade, a educação ao longo de décadas esteve ancorada por concepções pedagógicas da Modernidade e da classe dominante. Nesse sentido, modelos educacionais eram construídos para atender a grupos minoritários e os alunos, por sua vez, tinham que se adequar a isso. Caracterizando-se como conservadora e tradicional, havia uma intensa defesa da educação como mantenedora do *status quo* da sociedade, que se baseava nos ideais econômicos liberais, caracterizados como fragmentados, segregadores, mecânicos, restritos, elitistas, antidemocráticos e excessivamente competitivos (SAVIANI, 2005).

A crise do paradigma dominante, pautado na racionalidade científica, ocasionado pelas novas configurações sociais e teóricas nos levou a traçar reflexões acerca da urgente necessidade de repensar as bases teóricas educacionais, uma vez que, a ação humana é subjetiva e necessita ser concebida para além dos moldes da ciência moderna. Convergente a isso, Santos (2008) aponta o aprofundamento do conhecimento proporcionado pela revolução científica que permitiu verificar a fragilidade dos pilares que fundamentam o modelo mecanicista.

A partir disso, o campo geral das ciências sociais, humanas e consequentemente, da Educação começa a perceber a necessidade de consolidar uma metodologia e referenciais teóricos próprios, uma vez que, os fatos sociais repletos de subjetividade não podem ser descritos ou evidenciados nos moldes das ciências naturais, elucidando assim a importância de propor caminhos para compreender a ação humana a partir dos sentidos que os sujeitos conferem às suas ações.

O paradigma que se inaugura a partir da existência de um conjunto de problemas que já não encontram soluções em determinado campo teórico é definido por Santos (2008) como emergente e faz um resgate do humano a partir da noção de interconexões entre sujeito, corpo e mente, desconsiderando dualidades e legitimando o conhecimento em rede, a integração,

articulação e continuidade. Quanto ao processo de construção do conhecimento as novas metodologias rompem com o modelo pautado na racionalidade científica, permitindo repensar a importância de apreender o real em suas múltiplas dimensões e concebe aquele que aprende como alguém que constrói e reconstrói saberes a partir da razão juntamente com suas emoções e sensações.

Paradoxalmente, o sujeito só tem aparecido quando o método científico não dá conta das respostas sobre o objeto e o mesmo se confronta com a necessidade de obter respostas, passando, só a partir daí, a pensar de modo autoral sobre as nuances da sua pesquisa ou da sua prática. Desse modo, repensa o método, a prática, a técnica e se apropria, se inaugura, se revela na pesquisa ou no cotidiano que produz. Portanto, até certo ponto, a falha da ciência pode significar o surgimento do sujeito (LIMA JR, 2015).

Na pós-modernidade, ou o que se compreende aqui por contemporaneidade, o sujeito passa a ser visto como um ser subjetivado, que transita nos ambientes e passa a questionar as formas de aprisionamento com as quais os corpos, incluindo o seu, estavam e estão submetidos (AGAMBEN, 2009). Sendo assim, na contemporaneidade a educação é vista enquanto mais um processo de subjetivação, pois, dá margem para que o sujeito crie a partir das próprias expressões do seu ser e do seu saber. Ainda hoje, é necessário salientar que existem críticas a respeito dessa visão proveniente do alto poder das escolas em tornarem os processos educativos altamente controláveis, na visão de Foucault (2013).

Ainda sobre a contemporaneidade, Agamben (2009) afirma que se trata do hoje em suas infinitas possibilidades e isso exige uma postura do sujeito em ser contemporâneo para entender sua realidade. Nessa acepção, segundo o autor, ser contemporâneo significa entender que pertence a um tempo “presente”, se adequar a ele e, ao mesmo tempo, tomar distância para poder compreendê-lo verdadeiramente. Ser contemporâneo, portanto, é saber se relacionar com o seu próprio tempo e a contemporaneidade se constitui efetivamente nessa relação que o sujeito estabelece com o seu tempo e sua época, pensando o hoje, o ontem e o amanhã.

Deste modo, pode-se dizer que a contemporaneidade não tem um tempo fixo, estanque, marcado cronologicamente entre os séculos. Esta faz parte de um fluxo contínuo de ir e vir entre a história, sem dela nada descartar.

Após transformações teóricas e sociais importantes, foi possível enxergar uma mudança de paradigma Moderno/Contemporâneo na forma de conceber o sujeito no espaço escolar. O manifesto dos pioneiros da Escola Nova veio fortalecer a defesa da escola para todos, sobretudo, a importância de uma educação voltada para as necessidades do sujeito: suas habilidades, limitações e potencialidades cognitivas, experiências, estratégias e modos de aprender. A partir

disso, o movimento em defesa de uma escola acessível a todos, pública, gratuita e de qualidade se fortaleceu na educação. Tal movimento foi encabeçado por Anísio Teixeira que sempre considerou a educação como um direito de todos e refutou a ideia do ensino como privilégio de poucos ou a serviço de um *status quo* dominante.

A partir desses novos ideais o sujeito-educando começou a ganhar destaque nos processos formativos, isto é, o que antes não era considerado elemento que emanava do próprio sujeito para contribuição na sua formação, como as questões psicológicas, emocionais e afetivas, passaram a ser incluídas no processo formativo como meios de estreitamento das relações humanas, a formação de atitudes e o autodesenvolvimento do sujeito, como afirmado por Carl Rogers (1977), a partir do entendimento que o ensino tinha que caminhar conforme o interesse desse sujeito.

Posteriormente, por meio da estrutura econômica capitalista e industrial, que se formou na sociedade do século XX, especialmente nas décadas de 70 e 80, nota-se novamente uma forte inclinação da escola para adequação às demandas do ambiente fabril, influenciadoras, até hoje, do tipo de organização escolar. Desse modo, consoante a Libâneo (2011), o sujeito da educação passou a ser considerado como um servil em potencial, ou seja, aquele que se prepara para assumir papéis no mercado de trabalho através de uma formação técnica, mecânica, controladora, autoritária. Tinha como fins a fixação dos conteúdos, repetição, memorização e, desta maneira, era requerido à escola, a partir das lógicas do capital e do mercado, a preparação de uma mão de obra qualificada.

Reforça-se aqui uma tendência liberal tecnicista que novamente passou a não considerar as subjetividades no processo formativo, visto que o sujeito aprenderia a partir de um processo de condicionamento que aconteceria por estímulo-resposta, agindo de forma passiva e sem participação no planejamento educacional, como entende, por exemplo, a tendência de corrente behaviorista quanto a padronização de processos, pessoas e histórias. Deste modo, como destaca Libâneo (2011), a educação tecnicista treinava o sujeito por meio de técnicas, de tal forma que a educação era vista enquanto recurso tecnológico.

Disso, derivam-se importantes discussões sobre a escola e, conseqüentemente, os sujeitos que nela eram (e ainda) são formados, regidos pelo sistema capitalista, no qual tem imperado a competitividade nos processos educativos e onde os sujeitos - alunos e professores - são valorizados de acordo com critérios de meritocracia, eficiência e classificação, aspectos esses que podem ser notadamente vistos na educação escolar atual.

Um novo horizonte paradigmático apresenta-se quando o educador Paulo Freire (1987), através da pedagogia libertadora, passa a destacar que a educação também precisa acontecer em

espaços não-formais, nos quais o sujeito oprimido possa questionar a sua realidade, a divisão de classes e o seu papel social, problematizando o que é vivido por cada um, a partir de uma educação não-bancária e popular.

Ademais, na pedagogia libertadora o sujeito é auto gestor porque se encontra em uma escola que acolhe a personalidade do sujeito-educando, referenciado por um modelo de educação coerente com a liberdade, a coletividade e a descentralização. É a escola que se dirige ao encontro das necessidades da vida social e no sentido oposto do autoritarismo vertical do governo e, por consequência, viabiliza o aparecimento de um sujeito: autônomo, participativo, livre e colaborativo.

Nessa perspectiva, o sujeito novamente "ganha corpo", em outras palavras, reconhece-se o sujeito como aquele capaz de contribuir para transformar sua própria realidade: um sujeito ativo. Ele passa a tomar consciência de si por meio dos diálogos que estabelece com o meio em que vive e, só a partir desse movimento, é que se enxerga como um "dono de si", político, revolucionário, transformador, crítico, criativo, consciente e leitor do mundo.

Aproxima-se então do sujeito da pedagogia histórico-crítica que, segundo Saviani (2011), é aquele disposto a transformar a sua realidade e que se constitui por um processo histórico o qual o seu pensamento crítico permitirá o entendimento de determinantes sociais, políticos e históricos fundamentais para tal transformação. A partir dessa concepção e desse autor, por exemplo, o professor precisa partir de uma relação pessoal com o seu cotidiano, fundando de modo autônomo/autoral um significado sobre esse, inclusive dando-se conta dos primados e recortes culturais que configuram/impactam/atravessam a sua própria prática.

A partir dessas reflexões feitas até aqui, é possível então identificar três tipos de sujeito: o sujeito do iluminismo e da Modernidade, influenciado pela lógica e pela razão, logo, o sujeito cartesiano epistêmico; o sujeito da sociologia, aquele que se constitui em função do modelo de sociedade, mas, demonstra sua "essência"; e o sujeito pós-moderno ou, como aqui colocado, da contemporaneidade, que se constrói a partir das relações sociais, fruto da subjetivação e da própria singularidade, deixando de ser o sujeito lógico e passando a existir na figura do sujeito ontológico. Entretanto, é necessário esclarecer que tal processo se dá numa perspectiva histórica de sentidos, não cumprindo uma linearidade, nem mesmo uma homogeneidade ou cronologia específica para demarcar o nascimento e/ou morte desses tipos de sujeito.

O último sujeito citado, então, é o foco das reflexões centrais deste artigo, o pós-moderno ou contemporâneo. Sobre ele, Castro e Costa (2018, p. 392) sublinha que:

o sujeito lógico, de matriz cartesiana, não é afetado pelas suas pesquisas, não adocece por causa delas, já as subjetividades ontológicas dos pesquisadores encontram no movimento de estruturar e fazer pesquisa um caminho para se construírem como pessoas, dentro de um tempo e espaço.

Na transição do paradigma tradicional e Moderno para o centrado no desenvolvimento humano aqui exposta, portanto, um fator preponderante é a formação integral do sujeito. Juntamente com as novas pautas em educação atentas a isto, deve se considerar as especificidades dos indivíduos dotados de múltiplas inteligências; seres coletivos inseridos em uma ecologia cognitiva, em especial, o também sujeito, professor, como ser histórico, que participa ativamente da construção de sua própria subjetividade. Com efeito, o papel do professor em relação à formação do sujeito, também, é colocado em análise (CHARLOT, 2009).

De acordo com Freitas (2010), novas propostas em Educação se fazem urgentes, uma vez que estamos vivenciando nas últimas décadas um movimento de contestação do discurso progressista da educação, que por sua vez provoca impactos sociais, políticos e econômicos. Ao vivenciar esse momento de crise de sentido, educadores se deparam com inúmeros questionamentos a respeito das diversas abordagens teóricas e práticas para uma educação emancipatória. É neste ponto que se encontra uma pista valiosa para compreender as tensões vivenciadas pelo professor, pois, em termos científicos vive-se ainda no século XIX (SANTOS, 2008).

Após esse primeiro panorama teórico, faz-se necessário discutir ainda como a escola e o professor, aqui entendido como sujeito histórico, dotado de particularidades, desejos e demandas, se posicionam frente à contemporaneidade até aqui debatida

#### 2.4 A FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO: A SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR

Ainda na perspectiva de raciocínio Moderno/Contemporâneo, na seção que aqui se inicia, propõe-se uma reflexão sobre a subjetividade do professor. Nesse sentido, direciona-se o olhar para compreender de que modo é concebida a prática do professor a partir de uma perspectiva Moderna, ao tempo que são feitas considerações acerca da formação, apontando caminhos da Contemporaneidade para superação de impasses e desafios inerentes a formação.

Assim, uma educação que objetive pensar e não apenas obedecer tem em seu bojo questionamento, criticidade e autonomia. Por conseguinte, pensar o processo psicológico básico da existência humana implica em conceber um humano que pensa a partir de variáveis sociais,

culturais, circunstanciais e individuais. Baseando-me no que foi discutido até aqui, sublinho que permitir e provocar a expressão do pensamento na educação significa validar a aparição de um sujeito, seja ele aluno ou professor, que pensa e compõe através desse pensamento um Saber que lhe é próprio.

Num retrato contrário a isso, Pimenta (2004) sinaliza o professor como técnico-prático dentro das instituições de ensino, como um movimento oriundo de uma concepção Moderna a respeito da educação. Aqui, dotado de uma identidade frágil e fluida, o professor funciona como um “agente” institucional de ensino que reproduz diretrizes, métodos e ordens de uma entidade superior de gestão. Com modos hierarquizados e verticalizados, essas entidades superiores de gestão se materializam como conglomerados educacionais que visam, fazendo jus ao modelo neoliberal capitalista, o lucro. Ignorando-se o estatuto da profissão, com professores que quase sempre não possuem um plano de carreira, estabilidade, políticas claras sobre permanência e desenvolvimento profissional.

Por sua vez, Moraes (2012), em sua crítica à modernidade, demonstra a emergência de um novo paradigma que ofereça subsídios para que se construa uma nova forma de educar, ou seja, outra docência. Na visão de Pagni (2011), essa nova prática deve conceber o processo de formação humana como transformação do ser, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder, apresentando-se como alternativa de resistência aos estados de dominação.

Contudo, a precariedade das escolas brasileiras, a desqualificação e desmotivação do professor perpassa por aspectos diretamente vinculados ao paradigma derivado da ciência moderna, na qual a formação docente teve como base as práticas que produzem uma ciência morta e dissociada da realidade.

A partir desse viés, salienta-se que o percurso formativo do professor moderno influencia o seu fazer pedagógico e assim ele educa exatamente como foi educado, privilegiando a perspectiva instrucionista e fragmentada, com ênfase no produto e não no processo de aprendizagem, no qual o sujeito professor tem papel insignificante na produção do conhecimento e sua única função é a de reprodução. Neste cenário de formação docente a capacidade criadora do professor é castrada.

Sob tal visão paradigmática tradicional focada na transmissão, o padrão docente idealizado é aquele que tenta reduzir o fenômeno educativo a um único pensamento (mecanicista) que favorece as falsas dicotomias sujeito-objeto/interior-exterior. A prática docente apenas executa e reproduz conteúdos de “especialistas” de áreas específicas e desconsidera o professor como alguém que reflete sobre o seu trabalho que produz e atua ativamente na construção dos saberes inerentes a sua profissão.

Sobre esse aspecto, repensar o processo de formação docente implica em reconhecer o papel do professor em meio ao movimento de busca por alternativas formativas, principalmente diante do que Charlot (2009) chama de trabalhador da contradição, pois, o docente tem a responsabilidade de formar para a uma cidadania que, muitas vezes, nem ele próprio vive plenamente. Segundo esse autor, as condições sócio-históricas projetam contradições econômicas, culturais e sociais no fazer pedagógico do sujeito professor e, para além dessa contradição há outra, também complexa, que é a existência de tensões inerentes ao saber e ao ensinar.

Assim, a base epistemológica da ciência positivista consolidou o paradigma da racionalidade técnica que ainda influencia fortemente a formação de professores e conseqüentemente sua prática educativa, de tal modo que o professor exerce a docência de acordo com o padrão formativo que também interfere na sua concepção de mundo. Em um movimento dialético entre o singular e o social são constituídas as formas de organização subjetiva do sujeito docente.

A partir deste entendimento dos docentes como sujeitos singulares e não como categoria profissional uniforme acredita-se que será possível redefinir o padrão formativo dos professores em uma outra abordagem que possibilite uma reflexão sobre sua prática a fim de agir sobre ela percebendo-se também como sujeito deste processo em sua subjetividade.

Sendo assim, recorre-se ao conceito de Cuidado de Si de Michel Foucault, a fim de verificar como o autor compreende o sujeito e, também, como essas ideias, conhecimentos e conceitos podem contribuir de modo específico para a formação do sujeito da educação, ponto de central da investigação aqui proposta.

## 2.5 A NOÇÃO DE CUIDADO DE SI E A FORMAÇÃO

Nos últimos anos o conceito de Cuidado de Si, desenvolvido por Michel Foucault, emergiu como ponto chave para se repensar a ideia e os dilemas da formação humana. Diante da crise dos fundamentos da educação moderna, já não é possível justificar sua fundamentação ética em meio à pluralidade e complexidade das sociedades contemporâneas. Contudo, as práticas educativas que cercam a sociedade ainda se encontram ancoradas no modelo de sujeito moderno que privilegia a dimensão cognitiva, obstruindo reflexões sobre dimensões subjetivas essenciais.

Nesse sentido, é possível perceber que a forma pela qual se constrói e percebe-se o sujeito ainda permanece fixada nos moldes do moderno, ocultando formas alternativas de sua

abordagem e do seu processo formativo. É justamente no sentido de problematizar o modelo hegemônico atual que referencia-se aqui os estudos tardios de Foucault (2006), notadamente, o conceito de Cuidado de Si abordado por ele nos cursos que ministrou no Collège de France entre 1981 e 1982. A ênfase dada por esse autor na questão da subjetividade e na noção de sujeito humanista, traz contribuições importantes para pensar os destinos da educação em um viés que ressignifica a constituição do sujeito por si mesmo.

Cabe explicitar que, no entendimento de Freitas e Silva (2015), na década de 80, as teorizações foucaultianas sobre poder influenciaram fortemente o meio intelectual brasileiro. Para os referidos autores, as teorias sobre poder marcaram profundamente as análises das escolas brasileiras (FREITAS; SILVA, 2015, p. 220). Estas reflexões sobre o envolvimento da educação nos processos de regulação e controle desalojaram o educador de sua “posição privilegiada”, permitindo uma análise crítica quanto à dimensão do poder.

Já na década de 90, ainda de acordo com Freitas e Silva (2015), os estudos de Foucault sobre educação foram se consolidando, porém ao mesmo tempo também provocaram desconfiança quanto à validade da problemática sobre o poder. Desta forma, como pensar processos políticos-educativos emancipatórios se todo conhecimento é suspeito de vínculo com o poder?

Posteriormente, após as publicações dos seus últimos estudos, Foucault revela dimensões do seu pensamento até então ignoradas pelos educadores e rompe com a visão de que a teoria foucaultiana seria nociva para a educação crítica (FREITAS; SILVA, 2015). Assim, é nos anos 2000 que Michel Foucault surge como pensador da ética e dos processos de subjetivação através da publicação das suas entrevistas e dos seus cursos inéditos inaugurando uma nova vertente do pensamento foucaultiano para as pesquisas em educação.

Dentre os cursos tardios de Foucault publicados após sua morte, destaca-se aquele intitulado: “A Hermenêutica do Sujeito”. É nesta obra que Foucault analisa de maneira mais profunda a constituição do sujeito a partir da noção de Cuidado de Si, resgatando nas práticas de si do período greco-romano, possíveis respostas para compreender como os seres humanos se constituem enquanto sujeitos. A partir de então, a teoria foucaultiana é ampliada e revela que além de uma construção externa realizada pelos mecanismos de dominação, a educação também é um processo de cuidado de si que para Foucault é pressuposto para a liberdade, pois a partir do momento que o sujeito conhece a si mesmo através do Cuidado de Si, ele passa a ter poder sobre si (FOUCAULT, 2006, p. 508).

Pesquisadores da área educacional brasileira a exemplo de Alexandre Freitas (2010), Nyrluce Silva (2012), Silvio Gallo (2008), Pedro Pagni (2011) entre outros, utilizaram a noção

de Cuidado de Si proposto por Foucault para repensar os dilemas da educação contemporânea (FREITAS; SILVA, 2015) e novas formas de resistência às práticas de silenciamento dos sujeitos. Para estes pesquisadores, as reflexões sobre as práticas de si são fundamentais para ir ao encontro de outros modos de pensar as ideias e as práticas pedagógicas vigentes.

Ainda quanto a isso, Freitas (2010), nos diz que a noção de Cuidado de Si se refere a uma maneira de estar no mundo ao se relacionar com o outro e ao mesmo tempo se relacionando consigo, em práticas de si. Logo, a educação cogitada a partir dessa concepção de sujeito do Cuidado de Si não se reduziria ao volume de conteúdos ou habilidades a serem aprendidas para uma conformação do sujeito com a sociedade vigente. Antes disso, a educação é tomada como formação espiritual (FREITAS, 2010, p. 13).

Partindo também desta perspectiva de que a partir dos estudos foucaultianos sobre o Cuidado de Si, é possível repensar o atual modelo educativo pautado em bases epistemológicas que silenciam a subjetividade do sujeito, que Pagni (2011), afirma que a noção de Cuidado de Si traz a possibilidade de um novo olhar sobre a formação humana por meio de ações formativas de si mesmo voltada para a transformação de educadores e estudantes. Para este autor, apesar da complexidade do fenômeno educacional, os educadores não devem deixar de questionar a mudança de paradigma na educação e assumir o desafio de resistir aos mecanismos de assujeitamento imposto pelo paradigma da racionalidade técnica.

Nas sociedades modernas, o assujeitamento é operado por meio de instrumentos de poder juntamente com a elaboração do discurso verdadeiro que deverá ser inserido na subjetividade desses indivíduos. A educação enquanto aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1985), é um desses instrumentos e possui uma tendência reducionista de formação técnico-instrumental.

A racionalidade técnica no campo pedagógico silencia as práticas que envolvem aspectos subjetivos e negam conseqüentemente outras formas de educação para o sujeito. Como processo de resistência perante este silenciamento Freitas (2010), afirma que o resgate do Cuidado de Si enquanto arte de viver é fundamental para a compreensão das práticas de liberdade sobre si mesmo. Por sua vez, na docência, as técnicas de si abordadas nos estudos tardios de Michel Foucault permitem compreender a importância da educação enquanto arte de viver e o apagamento provocado pelo “momento cartesiano” que atuou desqualificando o Cuidado de Si (FOUCAULT, 2006, p. 18).

Destarte acredita-se que uma nova prática pedagógica requer uma problematização entre subjetivação e verdade demonstrando que a experiência subjetiva em suas técnicas de si possui relação direta com o seu processo formativo. A escrita de si, por exemplo, corresponde a um

dos processos de subjetivação envolvido nas práticas de si propostas por Foucault (2006) que revela uma abordagem que articula educação, filosofia espiritualidade, configurando-se “como uma importante chave de leitura dos problemas e questões que atravessam o campo educativo” (FREITAS, 2010, p. 170). O ato de escrever é um exercício de experimentação de via dupla: é uma maneira de encontrar-se consigo mesmo pela leitura e releitura, pois ao escrever assimilamos o que pensamos e ao mesmo tempo age também com outro que a recebe em uma troca maleável de serviços da alma em que ajudamos em seu caminho. (FOUCAULT, 2006, p. 446). Este exercício de escrita de si é, portanto, um dos modos de cuidar de si e do outro.

Assim, o pensamento de Foucault (2006) propicia novos debates sobre a formação humana através da busca constante de si, traçando relações com todos e com tudo que nos cerca. Neste processo de construção de si, o sujeito é aquele que aprende, que busca e vive em constante processo de formação e transformação. De acordo com Foucault (2006), o paradigma moderno em seu modo de subjetivação constitui o sujeito a partir de tentativas indefinidas de conhecimento de si pautado em técnicas de dominação.

A educação dentro da perspectiva foucaultiana, por sua vez, tem como principal objetivo permitir aos sujeitos uma autorreflexão e possíveis transformações através das experiências envolvendo os processos de subjetivação desenvolvidos em suas práticas formativas. O Cuidado de Si nos oferece caminhos para pensar a noção de sujeito da educação sem a pretensão de apresentar definições prontas, mas sim, com o intuito de possibilitar aos educadores uma resistência crítica frente aos desafios éticos e políticos da atualidade.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo não se constituem de “meros” escritos teórico-científicos, mas sim, de reflexões fundadas em inquietações, referente à forma como se percebe a atual formação do sujeito da educação. Este sujeito é permeado por mudanças sociais, as quais trouxeram novas ideias sobre o perfil desejado do educando. Portanto, exalta-se nesses escritos que a pós-modernidade revelou o surgimento de um sujeito com identidade diferente do passado. Com as transformações sociais, a postura crítica do educando passou a ser intensificada e valorizada. De acordo com Saviani (2013) o sujeito faz parte de uma construção histórica, subjetiva, de relações e, a partir do desejo de transformação da realidade social, atua ativamente.

Volta-se então à questão de partida deste artigo: considerando os entraves do paradigma moderno, bases epistemológicas contemporâneas podem contribuir para a formação do sujeito

da educação? A partir do que foi possível concluir com esse estudo bibliográfico sobre as implicações de pressupostos conceituais modernos e da contemporaneidade no processo educativo, considera-se que a perspectiva epistemológica da contemporaneidade aqui apresentada, indica que sim. Abordamos neste trabalho autores que apresentam um caminho de resistência crítica, além de saídas perante os desafios e dilemas da formação educativa na busca de respostas para a pergunta de pesquisa aqui formulada.

É possível afirmar que através de outros modos de pensamento e de práticas educativas será possível romper com o modelo hegemônico moderno, uma vez que irá de encontro com as antigas práticas de sujeição ao trazer reflexões sobre o exercício da autonomia dos sujeitos a partir de sua subjetividade.

A noção do Cuidado de Si defendida por Foucault, apontada aqui como possível alternativa para uma prática pedagógica, reconhece a singularidade dos sujeito, vai além do corpo e toma como referência os aspectos sociais, culturais, educativos, econômicos e as relações de poder. Desta forma, busca não restringir o sujeito e sua formação.

Através dos últimos estudos de Foucault, vislumbra-se uma nova possibilidade de ação educativa por meio de ações sobre si. Resgata-se um viés ético através do potencial de subjetivação que é fortemente negado pela racionalidade pedagógica vigente. Ao repensar o ensino da escola moderna, refletimos também sobre a importância do percurso formativo docente para a consolidação de uma ação pedagógica que considere a subjetividade dos sujeitos. Para tal, em seu processo de formação, o professor precisa refletir sobre ele enquanto ser humano revestido de subjetividade, também sobre sua prática e a partir destas reflexões, agir sobre o seu fazer educativo modificando-o.

Criticar a modernidade conduz a reflexões como estas que, no que lhe diz respeito, suscitam acerca da emergência de outro paradigma que favoreça o processo educativo a partir de uma relação dialógica entre a subjetividade e a formação. Nesse sentido, acredita-se que as transformações coletivas ocorrem a partir de uma transformação pessoal estimulada por meio de práticas que considerem a subjetividade dos sujeitos. Contudo, a consolidação deste paradigma centrado no subjetivo perpassa pela clara urgência em avançar na construção de novas bases teóricas que definam os atuais e futuros rumos da formação e do trabalho do professor de acordo com o momento histórico e contexto social uma vez que, o sujeito professor se constitui docente em um tempo e espaços definidos.

Mesmo chegando ao final destes escritos, frisa-se que não houve a intenção de encerrar as discussões a respeito da contribuição da contemporaneidade para formação do sujeito, nem mesmo concluir pensamento ao responder à pergunta norteadora do artigo. Pelo contrário, crê-

se que este servirá como estímulo para novos pesquisadores, por colocar em evidência temas tão relevantes e necessários aos espaços acadêmicos que se interessam em uma educação que contemple o sujeito e se torne mais humana.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado:** nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARANHA, Ana Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral de do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf). Acesso em: 11 ago. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Gilliano José Mazzetto de.; COSTA, Marcio Luís. A invenção do sujeito. **Psicologia: ciência e profissão**. v. 38, n. 2, p. 391-402, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0391.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Tradução de Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Pedro Elói Duarte. Edições Almedina, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão de. Michael Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**. v. 12, n. 1, p. 167-190, dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREITAS, Alexandre Simão de; SILVA, Nyrluce Marília Alves da. O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si. **Poiésis**. v. 4, n. Especial, p. 86 – 102, 2011, Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/751/702>. Acesso em : 10 nov. 2020.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIMA JR, Arnaud S. de. O dinamismo do sujeito na ciência: tecnologia, inovação e educação. *In*: LIMA JR, Arnaud S. de (org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, v. 1. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-66.

LIMA JR, Arnaud S. de. Educação e Contemporaneidade *In*: LIMA JR, Arnaud S. de; ANDRADE, Dídima M. M. (org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, v. 2. Curitiba: CRV, 2015, p. 13-40.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 2, p. 309-323, 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2431/1569>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROGERS, Carl. Definições das noções teóricas. *In*: C. Rogers & M. Kinget (ed.), **Psicoterapia e relações humanas**, Belo Horizonte, v. 1, p.157-179, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 2005. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval\\_saviani\\_artigo.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO</b>
<b>RECEBIDO</b>	06/07/2021
<b>AVALIADO</b>	22/08/2021
<b>ACEITO</b>	26/09/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Caio Teles Dultra
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade do Estado da Bahia
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/6811469354424489">http://lattes.cnpq.br/6811469354424489</a>
ID ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-0285-4547">https://orcid.org/0000-0003-0285-4547</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Docência no Ensino Superior e formado em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Psicólogo Clínico.
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Lorames Bispo dos Santos Cruz
INSTITUIÇÃO	Universidade do Estado da Bahia - UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/6673129818954106">http://lattes.cnpq.br/6673129818954106</a>
ID ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-4865-8744">https://orcid.org/0000-0003-4865-8744</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Formada em Administração e Pedagogia, com especialização em Gestão de negócios e em Alfabetização e letramento. Servidora pública do município de Candeias/BA.
<b>AUTOR 3</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Madiane Santos de Assis
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
CIDADE	Valença
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/9501414333655580">http://lattes.cnpq.br/9501414333655580</a>
ID ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5367-7141">https://orcid.org/0000-0002-5367-7141</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Básica Integrada a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos. Servidora pública do município de Valença/BA.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<p><b>Autor 1:</b> Rua Márcio Baptista, Cond.Baía Azul, Ed. Tóquio, Ap. 604, STIEP. Salvador/BA. CEP. 41770-015.</p> <p><b>Autor 2:</b> Quadra 07, caminho 01, nº 03. Cajazeiras. Salvador/ BA. CEP. 41330-235.</p> <p><b>Autor 3:</b> Rua Shirley de Freitas Santos Cristo nº 407C. Jambeiro. Valença/BA CEP. 45400-000.</p>
---	---

---

### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O FORMATO METAPRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: UM ESTUDO DE CASO COM OS ESTUDANTES DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DE ITAMARAJU

**Umelda Fagundes**

E-mail: [umeldafagundes@hotmail.com](mailto:umeldafagundes@hotmail.com)

**Lismara Macedo**

E-mail: [lmacedo@yahoo.com.br](mailto:lmacedo@yahoo.com.br)

#### RESUMO

As inovações tecnológicas provocam mudanças significativas em diferentes contextos da sociedade. Na educação, essas transformações têm o potencial de viabilizar avanços educativos e o surgimento de novas modalidades de ensino. Nesse sentido, um exemplo dessa integração de práticas pedagógicas e recursos tecnológicos é o formato metapresencial da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que permite a presença virtual e a interação em tempo real de docente e estudantes. O propósito deste artigo foi verificar o nível de satisfação dos estudantes do Colégio Universitário (CUNI), de Itamaraju, em relação aos componentes curriculares lecionados por meio de tecnologias digitais. Para tanto, foi necessário identificar os recursos tecnológicos utilizados pela universidade; investigar questões como motivação e satisfação para frequentar as aulas metapresenciais; analisar como ocorrem as interações entre professor e estudantes durante as aulas mediadas por tecnologias; e ainda, verificar o nível de aprendizagem nas aulas metapresenciais a partir da percepção estudantil. Propõe-se uma discussão teórica acerca das modalidades de ensino, educação a distância e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente educacional. A metodologia aplicada foi um estudo de caso realizado em uma extensão universitária da UFSB, que teve uma abordagem qualitativa-quantitativa. A pesquisa foi de natureza bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo que coletou dados através de questionários com nove perguntas fechadas e uma aberta aplicado aos estudantes. Os resultados apontaram sugestões de melhorias quanto ao processo de ensino-aprendizagem utilizado no formato metapresencial. Para mais, foi possível perceber que apesar da instituição fazer uso de recursos EaD, algumas práticas utilizadas na abordagem metapresencial não se assemelham a educação a distância.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino-Aprendizagem. Metapresencialidade.

## ABSTRACT

Technological innovations bring about significant changes in different contexts of society. In education, these transformations have the potential to enable educational advances and the emergence of new teaching modalities. In this sense, an example of this integration of pedagogical practices and technological resources is the meta-presential format of the Federal University of Southern Bahia (UFSB), which allows for the virtual presence and real-time interaction of professors and students. The purpose of this article was to verify the level of satisfaction of students at the Colégio Universitário (CUNI), in Itamaraju, in relation to the curricular components taught through digital technologies. Therefore, it was necessary to identify the distance education resources used by the university; investigate issues such as motivation and satisfaction to attend meta-presential classes; analyze how interactions between professor and students occur during technology-mediated classes; and also to verify the level of learning in meta-presential classes from the student's perception. A theoretical discussion about teaching modalities, distance education and the use of Information and Communication Technologies in the educational environment is proposed. The methodology applied was a case study carried out in a university extension at UFSB, which had a qualitative-quantitative approach. The research was bibliographical in nature, as well as a field research that collected data through questionnaires with nine closed questions and an open one applied to students. The results showed suggestions for improvements in the teaching-learning process used in the meta-presential format. Furthermore, it was possible to notice that despite the institution making use of distance education resources, some practices used in the meta-presential approach are not praxis of distance education.

**Keywords:** Distance Education. Information and Communication Technologies. Teaching-Learning. Metapresenciality.

### 3.1 INTRODUÇÃO

A importância da educação para a construção e desenvolvimento de uma sociedade mais sólida, além de evidente, é essencial. A relevante missão da educação é produzir inovadoras condições que proporcionem aprendizagem para que pessoas se capacitem, ampliem seus conhecimentos e potencializem suas habilidades e competências. A busca por informações em diversas áreas tem sido uma prática necessária para o desenvolvimento humano. A partir do surgimento e aperfeiçoamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), novos hábitos e formas de interação passaram a existir. Diante dessas possibilidades digitais, a educação integrou um conjunto de recursos tecnológicos, que possibilitaram novas formas de ensinar e de aprender.

As modalidades de ensino, ao longo do tempo, foram surgindo e sendo modificadas com intuito de atender as demandas de acordo com cada época. Vale ressaltar que a educação presencial é a forma mais convencional de ensino, onde exige a presença física de professores e estudantes em uma sala de aula com tempos, turnos e disciplinas previsíveis. Há também a Educação a Distância (EaD), outra modalidade de ensino, que por meio das TICs possibilitou a descentralização dos espaços de educação. Além disso, contribui para o processo de ensino-aprendizagem colaborativa, pois a interação entre docente e discentes não se limita ao espaço e ao tempo.

Na educação a distância, as inovações tecnológicas proporcionaram mudanças significativas e novas experiências pedagógicas. Atualmente, a EaD é marcada pelo uso de dispositivos inteligentes, comunicação sem fio e linhas de transmissão mais eficientes. Esses recursos possibilitam que os usuários trocam informações entre si, usam dispositivos digitais para criação, distribuição e compartilhamento de conteúdo. Sobre esse assunto Moran (2018), afirma que com as tecnologias cada vez mais ágeis e integradas, a concepção de presença e distância se modifica, bem como, os métodos de ensino-aprendizagem. Como resultado, diversas são as possibilidades de aprendizagem que combinam o melhor do presencial com as potencialidades do virtual.

Neste contexto, a educação a distância emerge em busca de ampliar as formas de ensino do cidadão contemporâneo e agrega a este processo o uso de tecnologias. A EaD é uma estratégia de ensino que vem se fortalecendo com o passar do tempo e hoje é uma modalidade consolidada e legalizada em nosso país, deixando seu caráter supletivo ou emergencial, e assumindo funções importantes nas instituições de ensino superior. Esta, não é uma abordagem nova, de acordo com Litto e Formiga (2012), existem registros dessa prática desde o século

XIX, com o uso de materiais impressos. Para Crespo (2015), desde o surgimento da EaD, várias experiências e esforços de aprimoramento vêm ocorrendo nas práticas pedagógicas utilizadas nessa modalidade de ensino.

Esse estudo justificou-se a partir de fatores relacionados a importância de refletir sobre as transformações no campo educacional e a crescente inovação tecnológica que tem reconfigurado as concepções pedagógicas e metodológicas, além de provocar o surgimento de novas modalidades de ensino. Um exemplo dessa realidade que engloba práticas pedagógicas e recursos tecnológicos é a abordagem metapresencial da UFSB. Outro fator relevante é a crescente inserção da educação a distância em instituições de ensino superior. Dessa forma, essa modalidade de ensino precisa ser continuamente examinada, tendo em vista a utilização de seus recursos para facilitar o acesso e a promoção de novos contextos de aprendizagem. O aprofundamento nesses assuntos faz-se necessário e é primordial para buscar melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

A problemática deste estudo emergiu a partir de reflexões como a satisfação e motivação dos estudantes para frequentar as aulas metapresenciais (mediadas por tecnologias); interação entre professor e estudante; recursos tecnológicos; e nível de aprendizagem dos estudantes. E mediante a isto, a pergunta norteadora deste estudo foi: "Qual nível de satisfação dos estudantes em relação a aprendizagem obtida nos componentes curriculares lecionados no formato metapresencial?". O presente artigo objetiva, desse modo, verificar o nível de satisfação dos estudantes do Colégio Universitário de Itamaraju em relação aos componentes curriculares lecionados por meio de recursos EaD, denominado de formato metapresencial pela Universidade Federal do Sul. O trabalho está estruturado da seguinte maneira: (i) contextualização da educação e as modalidades de ensino; (ii) abordagem metodológica; (iii) e a apresentação e análise dos resultados da pesquisa de campo.

### 3.2 EDUCAÇÃO E MODALIDADES DE ENSINO

A educação é um processo social que define os fins a serem alcançados pela ação educativa de acordo com as convicções preponderantes, as mudanças nas relações sociais e novas demandas de educação. O fenômeno educativo deve ser compreendido como uma prática que inclui valores culturais, políticos e econômicos, que fazem parte da vida do homem (SCHAFRANSKI, 2005). Conforme Crespo (2015), o ato de educar é uma prática muito antiga em nossa sociedade, através dessa ação as pessoas compartilham conhecimentos e experiências.

A educação se apresenta como um pilar que ampara a cultura no decorrer do tempo, onde cada povo constrói sua identidade e transmite ensinamentos importantes de geração para geração.

As transformações ocorridas na sociedade resultaram no surgimento de novas demandas e oportunizaram mudanças significativas em diferentes áreas, como exemplo a Educação. O advento das TICs possibilitou às instituições de ensino se modernizarem e ampliarem o acesso à informação, o que contribui ainda mais para o desenvolvimento humano. As tecnologias digitais foram sendo inseridas sobremaneira nas práticas pedagógicas e contribuíram para novas experiências de ensino-aprendizagem e o surgimento de modalidades de ensino.

Na visão de Lévy (1998) as inovações tecnológicas proporcionaram novas experiências e impactaram consideravelmente nos hábitos da sociedade, possibilitando que o conhecimento seja transmitido de diferentes formas. No ambiente educacional não é diferente, as tecnologias desencadearam transformações na estrutura do processo de educar, provocando uma nova visão sobre a atuação dos envolvidos. Anteriormente, existia a limitação do uso exclusivo de recursos físicos, como materiais impressos. Porém, com a era digital, as tecnologias de informação e comunicação trouxeram novas ferramentas que extrapolam a barreira de espaço-tempo e dão apoio ao processo de aprendizagem.

No que se refere a diferentes abordagens de ensino, Moran (2002) destaca três modalidades e afirma que cada uma possui suas especificidades. Dentre elas: a educação presencial, que viabiliza um estudo onde o professor e o aluno estão no mesmo espaço físico conhecida como sala de aula, com horários e disciplinas previamente determinados; a educação semipresencial, em que as aulas mesclam características da modalidade presencial com recursos EaD; e a educação à distância, no qual os professores e alunos não precisam necessariamente estar no mesmo espaço físico para interagir e trocar informações.

O desdobramento das modalidades de ensino presencial, a distância e semipresencial, combinadas com os avanços tecnológicos, possibilitou novas práticas educativas e iniciativas pedagógicas. Todo esse esforço tem como objetivo desenvolver novas formas de aprendizagem. Um exemplo disso, são as abordagens de ensino híbrido, b-learning, blended learning, educação bimodal, que são diferentes nomenclaturas para a educação semipresencial. Todos esses termos estão relacionados à combinação entre o estudo online com o offline (DONATO; GHILARDI, 2018).

Outros exemplos que podem ser destacados sobre esse desdobramento das modalidades de ensino consolidadas são: 1) as práticas da educação remota, que podem acontecer como transmissões em horários típicos das aulas presenciais. As práticas remotas envolvem iniciativas da EaD, quando são utilizadas as ferramentas assíncronas (ARRUDA, 2020); 2) O

ensino online que exige dispositivos conectados e interfaces assíncronas como ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, chat, fóruns, etc. (SILVA; CLARO, 2007).

A educação a distância está em constante processo de transformação e representa uma “convergência de paradigmas”, onde o ensino presencial e a distância se uniram em configurações novas e diversificadas com a integração intensificada das tecnologias da informação e comunicação (BELLONI, 2002). Dentre os diversos conceitos da EaD, Preti (2011), aborda que a EaD é uma prática pedagógica de amplo alcance, na qual utiliza recursos tecnológicos como meio para atingir os objetivos educacionais e atender as necessidades das pessoas a que se pretende servir.

A evolução histórica da EAD no Brasil atravessou mudanças significativas que foram marcadas pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Desta forma, tal evolução passou a ser descrita em gerações por alguns autores como Litto; Formiga (2012) e Da Silva; Campos (2016). A primeira geração foi iniciada no século XIX, estendeu-se até a década de 1970, tendo como características a autoinstrução e o ensino por correspondência. A segunda geração teve início na década de 1970, no qual surgiram as universidades abertas que utilizavam multimeios como rádio, televisão, áudio e vídeo, além de apoio tutorial em centros ou por telefone.

A inovação na EaD prosseguiu no decorrer do tempo, a partir do ano 1985 a terceira geração foi marcada pelo uso de computadores com estações de trabalho e a utilização de redes de conferência (DA SILVA; CAMPOS, 2016). A quarta geração iniciou-se no ano 2000 e teve como características o uso de computadores com mais capacidade de processamento e o aumento da cobertura das comunicações via satélite. Por fim, a quinta geração começou na segunda metade da década de 2000, sendo marcada pelo uso de agentes inteligentes, dispositivos sem fio e linhas de transmissão eficientes. Nesta geração os usuários trocam informações e colaborações entre si, usam ferramentas gratuitas para criação, distribuição e compartilhamento de conteúdo como blogs, wikis e redes de relacionamento (LITTO; FORMIGA, 2012). Nota-se que o progresso dos meios tecnológicos e de comunicação possibilitou fortemente o crescimento da modalidade EaD.

Os recursos tecnológicos utilizados na educação a distância têm estimulado a interlocução dos envolvidos na construção do conhecimento. Novos hábitos foram criados a partir das inovações tecnológicas. Na área de educação, por exemplo, o professor pode interagir com os estudantes através de mensagens e promover atividades que estimulem o debate e a pesquisa (MORAN, 2002). Os especialistas Almeida (2003), Farias (2013) e Cruz; Barcia (2000), destacam algumas ferramentas tecnológicas que contribuem para o processo de ensino-

aprendizagem como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), chat, fóruns, correio eletrônico, videoconferência, dentre outros.

O histórico da Educação a Distância no Brasil é marcado por evoluções, a exemplo disso as legislações que foram surgindo ao longo dos anos e são necessárias para atender o crescimento da EaD em nosso país. No Brasil, a Educação a Distância foi emancipada em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou-se uma modalidade plenamente integrada ao sistema educacional por meio do desenvolvimento de programas em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

No que se refere ao ensino superior, a legislação que regulamenta a educação a distância atravessou diversas mudanças. O Decreto Nº. 9.057 (2017), atualizou a regulamentação da LDB e destaca que a educação a distância é uma modalidade educacional cuja mediação pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem acontece por meio de recursos tecnológicos, com professores e estudantes em locais e/ou tempo distintos desenvolvendo atividades educativas. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) ampliou a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2017). É importante também destacar a Portaria Nº 1.428 (2018), que autorizou as instituições de ensino superior a ampliarem de 20% para 40% o número de componentes curriculares com metodologia EaD ofertados em cursos de graduação presencial (BRASIL, 2018).

No que concerne aos critérios considerados mais importantes para medir a qualidade da educação a distância, o Censo EAD.BR 2018 destacou os seguintes: as instituições de curso superior a distância preferem elaborar seus próprios materiais didáticos, por professores mestres e doutores, com revisão anual ou trienal para assegurar conteúdos de qualidade e atualizados periodicamente; A titulação dos docentes e tutores da EAD se assemelham na quantidade de doutores, o número de professores mestres é mais elevado, e possui menos especialistas que os cursos semipresenciais e presenciais; Atendimento ágil às necessidades dos estudantes por meio de uma grande quantidade de docentes e tutores para solucionar as dúvidas relacionadas à aprendizagem; Formação de professores e tutores sobre metodologias de ensino inovadoras; Utilização de tecnologias que viabilizem novas metodologias de ensino-aprendizagem; Adoção de metodologias eficazes na elaboração de materiais pelos designers instrucionais (ABED, 2018).

Diante do exposto, fica evidente que a Educação a Distância passa por transformações com intuito de atender às exigências atuais. É possível perceber que alguns fatores contribuem para potencializar essas mudanças, como exemplo das TICs, que possibilitaram a expansão ao acesso à informação e a interação de pessoas que estão distantes fisicamente. As modalidades

de ensino também passaram por avanços que possibilitaram novas formas de ensinar e aprender. A EaD é uma importante referência nesse aspecto, pois essa modalidade de ensino, no seu decurso aderiu novas práticas pedagógicas e recursos tecnológicos.

### 3.3 METODOLOGIA

Para a elaboração desse artigo adotou-se o método de estudo de caso, que segundo Yin (2009), é uma análise que examina um evento real e contemporâneo, principalmente quando os limites entre um fenômeno e seu contexto não estão explicitamente definidos. O caráter deste estudo será exploratório e com uma abordagem quantitativa-qualitativa, que de acordo com Goldenberg (2004), a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa possibilita que o pesquisador realize um cruzamento de suas conclusões, tendo maior segurança que seus dados não são produto de um método específico ou de alguma situação particular.

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), durante o 1º quadrimestre do ano letivo de 2019. A amostra foi composta por 24 estudantes matriculados na formação geral no Colégio Universitário de Itamaraju. O critério para de participação da pesquisa era os estudantes que estivessem cursando componentes curriculares metapresenciais. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concederam suas respostas de forma voluntária tendo o anonimato garantido no apontamento de suas opiniões.

A coleta dos dados foi feita com autorização da instituição e aconteceu em duas etapas: 1) uma coleta de dados secundários, baseado no levantamento e análise documental de materiais produzidos pela Universidade como o Plano Orientador da instituição; 2) uma coleta de dados primários, através de um questionário semiestruturado, composto de dez questões, sendo nove questões fechadas (incluindo dicotômicas e/ou de múltipla escolha) e uma questão aberta, a respeito das percepções dos estudantes quanto ao nível de satisfação em relação aos componentes curriculares lecionados no formato metapresencial. Também foram realizadas durante as aulas metapresenciais a observação direta e participativa com estudantes, docentes e servidores da UFSB. Para estruturação, tabulação e visualização dos dados foram utilizados recursos computacionais como o editor de planilha eletrônica Excel.

Os dados foram analisados a partir de duas abordagens: 1) a distribuição de frequência das questões dicotômicas e/ou de múltipla escolha; e 2) a análise de conteúdo da questão aberta. Para Bardin (2011, p. 38) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo

das mensagens,” destaca ainda que a intenção da análise do conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” Esse instrumento de cunho metodológico permite ao pesquisador compreender o significado das escritas, falas, representações dos atores sociais e os objetos de estudo (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Nesse sentido, foram coletadas para tratamento de dados as respostas dos questionários, sendo possível assimilar os significados por meio do conteúdo das respostas dos estudantes quanto ao nível de satisfação em relação aos componentes curriculares lecionados no formato metapresencial. A questão aberta foi analisada a partir de uma leitura detalhada de todas as respostas, na qual foram sendo criadas categorias de acordo com que surgem a frequência das respostas semelhantes, relacionando as sugestões dos estudantes à literatura científica. Posteriormente, foi feita nova leitura para classificar cada resposta dentro de uma categoria específica, realizando deste modo o processo de categorização.

#### 3.4 ESTUDO DE CASO: APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS INSTITUCIONAIS DA UFSB

A instituição escolhida para este estudo de caso foi a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), instituída pela Lei 12.818, de 5 de junho de 2013, com intuito atender as demandas culturais, sociais, artísticas e econômicas das Regiões Sul e Extremo Sul da Bahia. A instituição iniciou suas atividades em setembro de 2014, com Reitoria em Itabuna e campi em Teixeira de Freitas e Porto Seguro. Na UFSB, a arquitetura curricular é organizada em Ciclos de Formação e prevê a entrada dos estudantes através de cursos de primeiro ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (BIs), e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). Na UFSB, alguns componentes curriculares são ministrados por meio de recursos tecnológicos, no formato denominado pela instituição como metapresencial, ou seja, transmissão de aula em tempo real de um Campus para um ou mais colégios universitários (UFSB, 2014).

Com o objetivo de promover a integração social, a UFSB criou a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI), como extensões acadêmicas que possibilitam o acesso ao ensino superior. O processo seletivo é baseado no ENEM e utiliza um edital interno para ofertar vagas que atendem tanto a lei de cotas, quanto à política de ações afirmativas com vagas supranumerárias destinadas a indígenas aldeados, ciganos, quilombolas e pessoas transexuais, travestis e transgêneros. Os Colégios Universitários são ambientes educacionais idealizados

para promover a inclusão social, e a metapresencialidade foi pensada para dar suporte a essa integração (UFSB, 2014).

A UFSB utiliza em seus processos de ensino-aprendizagem metodologias pedagógicas que articulam com tecnologias de interface digital, que permitem a presença virtual e a interação em tempo real de docente e estudantes de forma síncrona nas aulas metapresenciais. A Universidade utiliza os seguintes recursos EaD: 1) Webconferência para seus procedimentos de integração com os outros campi e com os colégios universitários; e 2) ambientes virtuais de aprendizagem, onde os discentes podem acompanhar todo o seu percurso acadêmico e realizar atividades dos componentes ministrados pelos docentes. Os componentes curriculares são ministrados de uma sede para um ou mais Colégios Universitários; de um Campus para um ou mais Campus; e de um CUNI para um ou mais CUNIs (UFSB, 2014). Veloso e Guimarães (2018), afirmam que essas possibilidades de transmissão das aulas metapresenciais atendem às necessidades específicas dos campi que não tem condições de ofertar todos os componentes curriculares presenciais devido à limitação do quadro docente.

Conforme Santos e Pungartnik (2020), dentre os desafios da metapresencialidade, pode-se destacar: ministrar componentes curriculares para mais de uma turma ao mesmo tempo; o docente não tem uma visão completa da sala; dificuldade no uso do recurso didático lousa na sala de aula; limitação do microfone para o estudante interagir com o professor e/ou com um colega de outra turma; exigência que o estudante vá à frente da classe para participar e/ou tirar dúvidas; e há uma dependência da internet e das ferramentas tecnológicas para que aconteça a aula metapresencial. Diante disso, fica evidente a necessidade de investigar e buscar soluções que contribuam no desenvolvimento da metapresencialidade. Neste sentido, serão apresentados a análise dos resultados da pesquisa de campo a respeito da satisfação dos estudantes em relação aos componentes curriculares metapresenciais.

### 3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

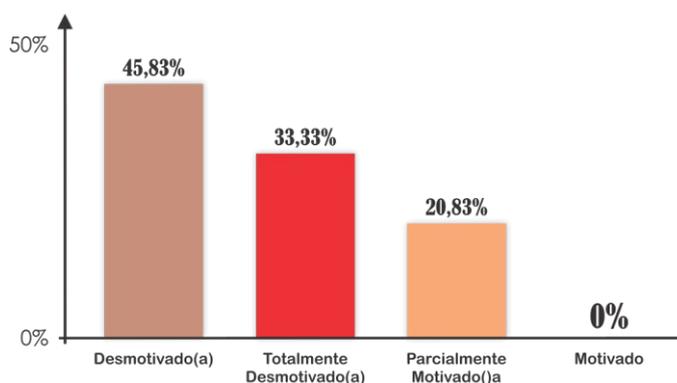
A população em estudo nesta pesquisa de campo é formada por 30 estudantes matriculados na Formação Geral do Curso de 1º Ciclo da UFSB. Destes, 24 universitários estavam presentes e participaram da pesquisa, configurando uma amostra de 80%. Para recolhimento dos dados foi elaborado um questionário com 10 perguntas, sendo nove fechadas e uma aberta. A aplicação foi durante o período de aula no Colégio Universitário de Itamaraju, em abril de 2019. Sobre os participantes, 58,33% são mulheres e 41,67% são homens, dentre

os quais, 54,17%, têm idade de até 20 anos; 33,33% têm entre 21 e 30 anos; 12,50%, 31 anos ou mais. Vale ressaltar que 37,5% do público trabalha e estuda e 62,5% só estuda.

### 3.5.1 Nível de aprendizagem e motivação dos estudantes nos componentes curriculares ofertados no formato metapresencial

Através do estudo foi possível apurar que 58,33% dos estudantes consideram insuficiente o nível de aprendizagem obtido nos componentes curriculares ofertados no formato metapresencial. Os 41,67% restantes não acreditam ser suficiente, e expressam um nível de aprendizado regular. Em relação à motivação para frequentar as aulas metapresenciais, a Figura 1 revela que mais de 79% dos estudantes declararam estar desmotivados.

Figura 1 - Motivação para frequentar as aulas metapresenciais



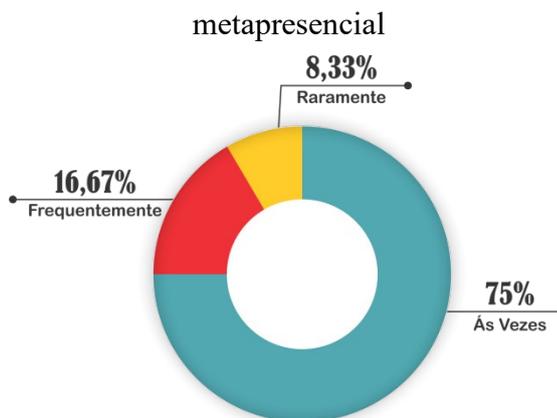
Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que tanto a motivação quanto a aprendizagem estão relacionadas à fatores internos e externos de cada indivíduo. Além disso, ambas podem ser estimuladas e ter uma forte relação com a forma que são direcionadas, por exemplo, pela vivência e interação com a figura significativa que o docente representa. No que refere a motivação para a aprendizagem, ela pode ser influenciada das seguintes formas: por fatores socioculturais; fatores relacionados ao próprio ambiente de ensino; fatores internos ao estudante como sua personalidade, crenças e o comportamento resultante disso; o objeto de desejo. Todos esses elementos se inter-relacionam para compor o processo motivacional (BORUCHOVITCH, 2008; ISLER; MACHADO, 2013; RUIZ, 2005).

Os estudantes foram questionados sobre a contribuição dos dispositivos tecnológicos utilizados para realização (transmissão/recepção) da aula metapresencial e a interação do aluno/professor para o processo de aprendizagem. Dos participantes, 29,17% afirmaram que os

equipamentos são insuficientes, 16,67% consideram suficiente e 54,17% expressaram ser regular. Além disso, sobre a frequência em que a falta de conexão com a internet tem dificultado a aula metapresencial, 16,67% responderam que frequentemente, 75% às vezes e 8,33% raramente. A seguir, a Figura 2 apresenta a frequência em que os problemas na conexão com a internet têm prejudicado a aula metapresencial.

Figura 2 - Frequência em que problemas na conexão com a internet têm dificultado a aula metapresencial



Fonte: Elaboração própria.

Conforme Valente (2014), a utilização de recursos tecnológicos nas práticas educacionais pode contribuir para uma aprendizagem apoiada na construção de conhecimento. Na EaD, por exemplo, as tecnologias utilizadas nas abordagens pedagógicas buscam os potenciais que as TICs oportunizam, ao propiciar não somente a interação professor-aprendiz, mas também entre aprendizes. Nesse sentido, os dispositivos tecnológicos durante as aulas metapresenciais precisam ser suficientes, pois são instrumentos fundamentais para colaborar com o processo de aprendizagem.

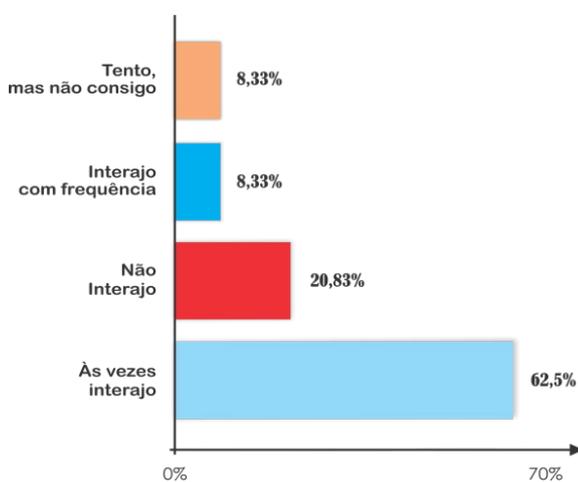
Em relação à internet no colégio universitário de Itamaraju, os participantes da pesquisa acreditam que às vezes a conexão tem prejudicado as aulas metapresenciais, pois a internet apresenta problemas de lentidão, oscilação ou queda. É necessário ter uma conexão estável com a internet para que a transmissão da aula metapresencial possa acontecer, pois é realizada de forma síncrona. De acordo com Kenski (2015), o futuro da educação no Brasil, bem como no mundo, está cada vez mais sendo direcionada pelas inovações apresentadas na internet. No presente, uma conexão rápida e sem fio (wi-fi) e a nuvem trazem a possibilidade de mudanças decisivas e significativas no contexto educacional. A utilização intensa de tecnologias móveis em redes ágeis tem feito a diferença para o desenvolvimento de atividades educativas de interação e ação.

### 3.5.2 Interação entre docente e estudante durante as aulas metapresenciais

Segundo os estudantes que responderam a pesquisa, 66,5% interagem, às vezes, com o professor durante as aulas metapresenciais. Outros 20,83% dos participantes afirmaram não interagir no decorrer das aulas. Uma parcela de alunos da turma (8,33%) declarou que tentou interagir, mas não conseguiu. Por fim, 8,33% dos alunos admitiram participar com frequência. Através da interação o professor pode ter um retorno dos estudantes se estão assimilando as atividades desenvolvidas e assim potencializar o processo de aprendizagem. A Figura 3 apresenta dados sobre os fatores, apontados pelos estudantes, que mais dificultam a interação com o professor na aula metapresencial.

A interação entre o professor e o estudante é um ponto essencial para se alcançar resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Bolzan (1998) afirma que na interação estudante/professor, o professor precisa ter a habilidade de potencializar o interesse, motivando o discente pela descoberta e proporcionando múltiplas possibilidades de aprendizado.

Figura 3 - Fatores que dificultam a interação entre aluno e professor ao longo da aula metapresencial



Fonte: Elaboração própria.

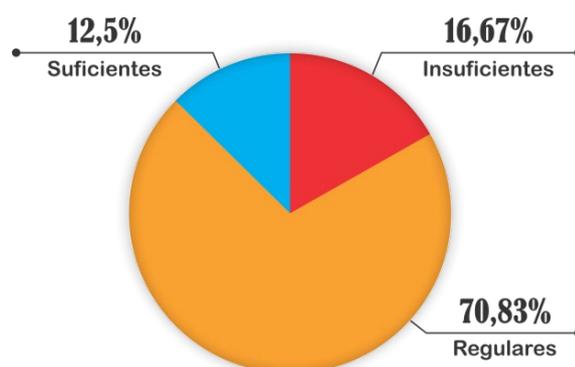
### 3.5.3 Metodologia, explicação e recursos utilizados pelos professores

Sobre a prática dos docentes, 12,5% dos estudantes acreditavam que a metodologia, a explicação e os recursos tecnológicos utilizados pelos professores são suficientes para compreender o assunto abordado nas aulas metapresenciais e realizar as atividades propostas (debates, fóruns, trabalhos em grupo, etc.). Dos demais, 16,67% apontaram como insuficientes

e 70,83% dos estudantes consideraram regulares, as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes. A Figura 4 mostra dados sobre como os estudantes consideram a metodologia, explicação e recursos utilizados pelos professores para compreender o assunto abordado nas aulas metapresenciais.

Sobre a prática dos docentes, 12,5% dos estudantes acreditam que a metodologia, a explicação e os recursos utilizados pelos Professores são suficientes para entender o assunto abordado nas aulas meta presencial e realizar as atividades propostas (debates, fóruns, trabalhos em grupo, etc.). Dos demais, 16,67% apontaram como insuficientes e 70,83% dos estudantes consideram regulares as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes. A Figura 4 mostra dados sobre como os estudantes consideram a metodologia, explicação e recursos utilizados pelos professores para compreender o assunto abordado nas aulas metapresenciais.

Figura 4 - Metodologia, explicação e recursos utilizados pelos professores para entender o assunto abordado nas aulas metapresenciais



Fonte: Elaboração própria.

No que tange às metodologias aplicadas ao ensino mediado por tecnologias, Moraes e Navas (2015), propõe o repensar da educação a distância numa dinâmica desafiadora, isto é, que seja capaz de promover ou incorporar estratégias didáticas criativas, inovadoras, enriquecedoras, que beneficiem a integração do conhecimento experiencial que o estudante traz consigo na construção das diversas aprendizagens.

### 3.5.4 Infraestrutura e condições do espaço físico onde acontecem as aulas metapresenciais

Quanto ao do ambiente onde as aulas metapresenciais acontecem, especificamente à infraestrutura do Colégio Universitário de Itamaraju, como iluminação, acústica e ventilação, 41,67% dos participantes da pesquisa consideraram as condições não favoráveis e insuficientes

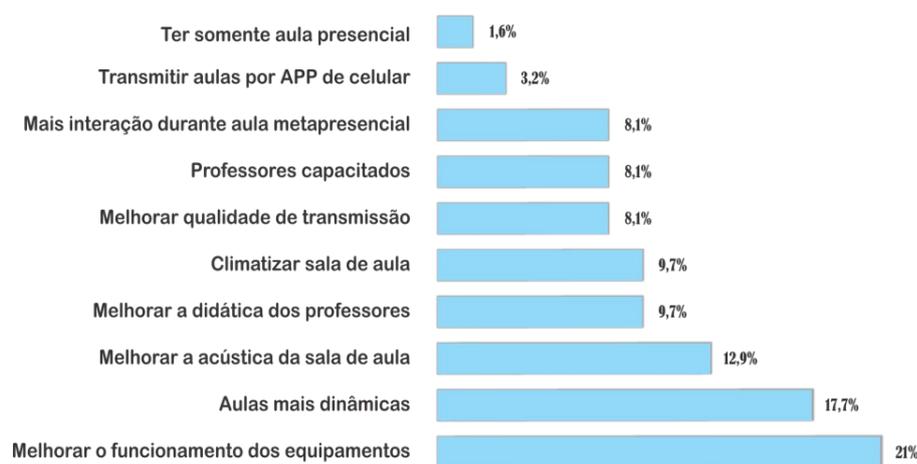
para a aprendizagem; ao passo que 41,67% dos estudantes informaram que as condições não são boas e dificultam a aprendizagem, porém, ainda assim conseguem aprender; e 16,67% acreditam que o ambiente seja suficiente para a aprendizagem.

Diante desses resultados, é possível perceber uma relação de más condições da infraestrutura no ambiente educacional e um baixo nível de aprendizagem dos estudantes. Para Beltrame *et al.* (2009) estar confortável é uma das melhores sensações dos seres humanos. Quanto melhor forem as condições de conforto térmico, por exemplo, nos ambientes de uma edificação, mais satisfatório será o desempenho de quem está no local e o desenvolvimento didático dos estudantes em sala de aula, por isso é necessário avaliar as condições físicas do ambiente.

### 3.5.5 Melhorias sugeridas pelos estudantes

Uma das perguntas do questionário aplicado na pesquisa de campo era aberta, com o propósito de primeiramente avaliar as práticas utilizadas durante as aulas metapresenciais e coletar sugestões de acordo com a perspectiva estudantil no que concerne aos fatores que influenciam na experiência de aprendizagem. A Figura 4 apresenta as propostas de melhorias a partir das sugestões dos acadêmicos para o formato metapresencial.

Figura 4 - Melhorias sugeridas pelos estudantes



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que é de grande importância obter o feedback dos estudantes sobre os diversos aspectos que envolvem o processo de aprendizagem, tendo em vista que a avaliação dos envolvidos pode contribuir para retroalimentar as práticas pedagógicas, bem como potencializar a construção do conhecimento. Segundo Saraiva (1995), a avaliação é um processo sistêmico

que oferece possibilidades para aprimorar as práticas educativas a partir das informações que são levantadas. Na EaD, a avaliação precisa considerar tanto a estrutura, quanto o contexto educacional. E a análise dos dados coletados farão mais sentido se forem agregados por explicações, que ultrapasse o quantitativo, englobando questões referentes a valores, percepções, motivações, intenções.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste estudo foi verificado o nível de satisfação dos estudantes em relação aos componentes curriculares lecionados no formato metapresencial. Esta pesquisa ocorreu no Colégio Universitário de Itamaraju da Universidade Federal do Sul da Bahia. A partir da análise dos dados notou-se que alguns aspectos da abordagem adotada pela UFSB precisam continuar sendo desenvolvidos e reavaliados. Além disso, foi possível perceber que apesar da instituição fazer uso de recursos comuns na EaD, algumas práticas não são semelhantes à educação a distância, a exemplo das aulas que acontecem em tempo real, enquanto que na modalidade de ensino a distância as aulas têm flexibilidade de tempo e local.

Os dados foram coletados no intuito de identificar possíveis lacunas e propor sugestões de melhorias para contribuir no planejamento e execução da abordagem metapresencial (mediada por tecnologias digitais) praticada pela UFSB. Nesta perspectiva, os seguintes desafios foram apontados pelos estudantes: consideram insuficiente o nível de aprendizagem nos componentes curriculares ministrados no formato metapresencial; expressam falta de motivação para frequentar as aulas e participar das atividades propostas; alegam que a infraestrutura é insuficiente e as falhas nos recursos tecnológicos utilizados nas aulas são causas de insatisfação e prejudicam o processo de aprendizagem.

Em contrapartida também foram pontuadas algumas indicações de melhorias para as aulas metapresenciais, como: melhor funcionamento dos equipamentos; aulas mais dinâmicas; capacitação para os professores; mais interação durante as aulas; transmissão de aulas através de aplicativo para dispositivo móvel; climatização e acústica da sala. Compreendemos que as considerações dos estudantes acrescentam às discussões acerca da educação a distância e podem retroalimentar novas práticas pedagógicas. Para trabalhos futuros, pensou-se no desenvolvimento de pesquisas comparativas, analisando diferentes grupos de estudantes, podendo, por exemplo, comparar a oferta de componentes metapresenciais ministrados nos colégios universitários dos três campi da instituição pesquisada.

## REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba, InterSaberes, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2011. p. 70.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, v. 3, n. 2, 2009.

BORUCHOVITCH, Evely. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 7, p. 127-134, 2008.

BOLZAN, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. **O conhecimento Tecnológico e o paradigma educacional**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394\\_96.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf) Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Diário Oficial da República Federal, Poder Executivo, Brasília DF, Publicado em: 26/05/2017, Ed.100, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm) Acesso em: 03/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Poder Executivo. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União, Brasília DF, 31 dez. 2018, ed. 250, p.1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18977](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977) Acesso em: 05/05/2021.

CRESPO, Luís Fernando. **Educação à distância**. Valinhos: 2015.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. M. Educação à distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional**, ano 28, n. 150/151, jul./dez. 2000.

DONATO, S. P.; GHILARDI, R. **Aprendizagem na modalidade semipresencial**. CIET: EnPED, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/531>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FARIAS, Suelen Conceição. **Os benefícios das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de Educação a Distância (EAD)**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 11, n. 3, p. 15-29, 2013. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1628/pdf\\_41](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1628/pdf_41). Acesso em: 06 ago. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ISLER, Gustavo Lima; MACHADO, Afonso Antonio. Motivação discente em cursos na modalidade de educação à distância (EaD): fatores que influenciam. **Revista Nupem**, v. 5, n. 9, p. 67-84, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cad Adenauer**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. 34. ed. 1998. Disponível em: <http://www.mozo.pt/tesp/livros/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Inteligencia.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MORAN, José. **O que é educação à distância**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em: 11 jun. 2019.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

OLIVEIRA, T. D. C.; MIRANDA, P.; MARQUES, A. C.; MARQUES, T. L. BENEVIDES, R. R. T. A análise de conteúdo como ferramenta para averiguar a aprendizagem de conceitos sociocientíficos trabalhados numa Educação CTS. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 4113-4118, 2017.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

RUIZ, Valdete Maria. Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, n. 2, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200005). Acesso em: 11 jun. 2019.

SANTOS, Givanildo Silva; PUNGARTNIK, Claudia. **Compreensão e produção oral em língua inglesa em situações metapresenciais: desafios e possibilidades**. **Revista CBTECLE**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/261> Acesso em: 03 ago. 2019.

SARAIVA, T. **Avaliação da Educação a Distância: sucessos, dificuldades e exemplos**. **Boletim Técnico do Senac**, v. 21, n. 3, set./dez. 1995.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. A educação e as transformações da sociedade. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 13, n. 2, 2005.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência online e a pedagogia da transmissão. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33, n. 2, p. 81-89, 2007. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/301>. Acesso em: 03 ago. 2019.

SILVA, F. R. da; CAMPOS, V. C. **O ensino a distância ao longo das gerações EAD**. **Revista Compartilhando Saberes**, n. 4, p. 127-135, 2016. Disponível em: <http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/69/73>. Acesso em: 10 jul. 2019.

UFSB, Plano **Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia**. 2014. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias de digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p.141-166, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 11 jun. 2019.

VELOSO; GUIMARÃES. **Tecnologias digitais na formação docente e de estudantes: desafios da metapresencialidade na UFSB**. Salvador: Eduneb, 2018.

Yin, R. K. (2009). **Case study research: design and methods** (4th Ed.) Thousand Oaks. California: Sage Publications.

**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O FORMATO METAPRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: UM ESTUDO DE CASO COM OS ESTUDANTES DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DE ITAMARAJU</b>
<b>RECEBIDO</b>	17/11/2020
<b>AVALIADO</b>	20/07/2021
<b>ACEITO</b>	26/09/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Umelda Fagundes
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Salvador
CIDADE	Bahia
ESTADO	Brasil
PAÍS	
RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Lismara Macedo
INSTITUIÇÃO	IFBA UNINASSAU
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<b>Autor 1:</b> <a href="mailto:umeldafagundes@hotmail.com">umeldafagundes@hotmail.com</a> <b>Autor 2:</b> <a href="mailto:lmaced@yaho.com.br">lmaced@yaho.com.br</a>
---	--

---

## 4 ASSISTÊNCIA AO PRÉ-NATAL: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SÍFILIS: UM ESTUDO TRANSVERSAL

**Allanna Stephany Cordeiro de Oliveira**

E-mail: [allannastephanny@gmail.com](mailto:allannastephanny@gmail.com)

**Wesley Barbosa Sales**

E-mail: [wesleysales8@gmail.com](mailto:wesleysales8@gmail.com)

**Rayza Brenda Tomaz Barbosa da Silva**

E-mail: [Rayzabrendatomaz@gmail.com](mailto:Rayzabrendatomaz@gmail.com)

**Allan Batista Silva**

E-mail: [allanbatista.12@hotmail.com](mailto:allanbatista.12@hotmail.com)

**Shirley Antas de Lima**

E-mail: [shirleyantas@hotmail.com](mailto:shirleyantas@hotmail.com)

**Janine Greyce Martins de França**

E-mail: [jamyli\\_grey@hotmail.com](mailto:jamyli_grey@hotmail.com)

### RESUMO

**Introdução:** A sífilis é uma infecção sexualmente transmissível (IST) também pode ser adquirida na gestação, considerando um grave problema de saúde pública, pelo fato de ser uma infecção que pode ser transmitida ao feto, e que vem a provocar múltiplos desfechos adversos durante a gravidez, tornando um risco de 4,5 vezes maior, quando comparados a gestantes de baixo risco. **Objetivo:** Identificar como estão sendo realizados os diagnósticos e os tratamentos ofertados a gestantes que possuem sífilis gestacional e o seu acompanhamento do pré-natal, na atenção primária de saúde do município de Sobrado-PB. **Metodologia:** Trata-se de um estudo transversal, exploratório e descritivo, realizado nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município de Sobrado-PB, foram eleitos como objeto de estudos os prontuários de mulheres gestantes que realizaram o pré-natal nas UBS neste município, incluídos os prontuários de gestantes que fizeram e obtiveram o resultado positivo do teste rápido para sífilis e/ou VDRL entre os anos de 2017 a junho de 2020 que estavam registrado no SINAN. A coleta de dado decorreu por meio de três questionários, sendo sociodemográficos, dados gineco-obstétricos e histórico da sífilis. **Resultados:** Maior parte das mulheres possuíam mais de 30 anos e em sua maioria já possuíam um filho, como também realizaram mais de 6 consultas pré-natais, e mais fizeram mais de uma vez o exame de VDRL. **Discussão:** É visto que o exame VDRL é mais utilizado, seguido do FTA-ABS, contudo a uma precaução diante desses mecanismos de diagnóstico, já que por sua vez pode dar falso-positivo em casos de a gestante não ter realizado o tratamento corretamente. Além disso, o tratamento deve ser realizado tanto na gestante quanto no seu parceiro. **Conclusão:** Maior parte dos prontuários das gestantes da pesquisa fizeram o pré-natal de acordo como é preconizado pelo Ministério da Saúde, e seguindo o quadro de seguimento para diagnóstico e tratamento da sífilis, exceto pelo exame FTA-ABS, que mostrou um número baixo de realização.

**Palavras-chave:** Pré-Natal. Sífilis. Diagnóstico.

## ABSTRACT

**Introduction:** Syphilis is a sexually transmitted infection (STI) that can also be acquired during pregnancy, considering it a serious public health problem, as it is an infection that can be transmitted to the fetus, and which causes multiple adverse outcomes during pregnancy, making a risk 4.5 times higher when compared to low-risk pregnant women. **Objective:** To identify how the diagnoses and treatments offered to pregnant women who have gestational syphilis are being carried out and their prenatal care, in primary health care in the municipality of Sobrado-PB. **Methodology:** This is an exploratory and descriptive study, carried out in the Basic Health Units (UBS) in the city of Sobrado-PB. The medical records of pregnant women who underwent prenatal care at the UBS in this city were chosen as the object of study. included the medical records of pregnant women who underwent and obtained the positive result of the rapid test for syphilis and/or VDRL between the years 2017 to June 2020 that were registered in SINAN. Data collection took place through three questionnaires: sociodemographic, gynecological-obstetric data and syphilis history. Results: Most women were over 30 years old and most of them already had a child, as well as attended more than 6 prenatal consultations, and more than once had the VDRL exam. **Discussion:** It is seen that the VDRL exam is more used, followed by the FTA-ABS, however there is a precaution in face of these diagnostic mechanisms, as it can give false positives in cases where the pregnant woman has not performed the treatment correctly. In addition, the treatment must be carried out on both the pregnant woman and her partner. **Conclusion:** Most of the medical records of pregnant women in the research underwent prenatal care as recommended by the Ministry of Health, and following the follow-up framework for syphilis diagnosis and treatment, except for the FTA-ABS exam, which showed a low number of achievements.

**Keywords:** Prenatal. Syphilis. Diagnosis.

## 4.1 INTRODUÇÃO

A sífilis é uma infecção sexualmente transmissível (IST) causada pelo agente etiológico, *Treponema pallidum*, considerada crônica, sistêmica, curável e exclusiva do ser humano. Contudo, quando não tratada, progride para episódios de gravidade variada, podendo afetar órgãos e sistemas do corpo humano (BRASIL, 2017).

A sua transmissão é realizada principalmente por contato sexual, porém, pode ser transmitida durante a gestação para o feto de uma mulher com sífilis, sendo ela não tratada ou tratada de forma não adequada, e, mais raramente, por inoculação acidental ou transfusão sanguínea (BRASIL, 2017).

A sífilis também é caracterizada a partir das manifestações dos sintomas conforme o tipo, que se divide em sífilis primária, secundária, latente recente, terciária e latente tardia. Contudo, ela também pode ser classificada de acordo com suas vias de transmissão, em: sífilis adquirida, em gestantes e a congênita (SC) (ERRANTE, 2016).

Os fatores sócios demográficos que envolvem o acometimento da sífilis são, a baixa renda, pouca escolaridade e situação conjugal (união estável ou não estável) são julgadas como situações de risco e uma expressão de que a sífilis se correlaciona com a “pobreza”, embora não se limite a ela. Da mesma forma, são os comportamentos que deixam as mulheres vulneráveis, associando-se o maior risco, como elevado número de parceiros sexuais, uso de drogas ilícitas e psicoativas, a menor idade da primeira relação sexual e gestação, não adesão a práticas de sexo seguro, entre outros. Algumas dessas situações/condições podem ampliar o risco ao se relacionar com o insuficiente acesso aos serviços de saúde (MACÊDO *et al.*, 2017).

Sendo, sífilis também adquirida na gestação, considerando um grave problema de saúde pública, pelo fato de ser uma infecção que pode ser transmitida ao feto, e provoca múltiplos desfechos adversos durante a gravidez, tornando um risco de 4,5 vezes maior, quando comparados a gestantes de baixo risco. Ao ocorrer a transmissão vertical e quando não tratada adequadamente, pode chegar a provocar parto prematuro, aborto espontâneo, morte fetal e neonatal. Os recém-nascidos de mães com sífilis não tratadas ou tratadas inadequadamente podem não apresentar sintomas, fazendo com que leve a ausência de diagnóstico e tratamento, estabelecendo graves danos à saúde, com consequências psicológicas e sociais (MACÊDO *et al.*, 2017).

Sobre o número de casos notificados de sífilis em gestantes é alarmante, no período de 2005 a junho de 2019, foram notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) 324.321 casos, em 2018, o número total de casos foram de 62.599 (25,7% mais

ocorrência que no ano anterior), cerca de 14.705 no Nordeste e um total de 109, 8/100.000 hab. em João Pessoa (BRASIL, 2019).

Para contribuir com a saúde das gestantes o Ministério da Saúde (MS) preconiza a realização do pré-natal com no mínimo seis consultas em todo período gravídico, e necessita ser testada com o exame VDRL e o teste rápido para sífilis no 1º e 3º trimestre, para assim ocorrer o diagnóstico precoce e aplicação de medidas plausíveis simples, que geram redução da mortalidade infantil e materna, e uma qualidade de vida para crianças e mulheres (BRASIL, 2012). Dessa forma, a incidência da sífilis durante a gestação é vista como marcador de valor da assistência que se é prestada no pré-natal, da mesma forma que a quantidade insuficiente de profissionais, a má qualificação de recursos humanos, falhas na identificação e tratamento, além da não captação precoce da gestante e do seu parceiro, são motivos que contribuem para as crescentes taxas (NUNES *et al.*, 2015).

Dessa maneira, a qualidade do pré-natal e a capacitação contínua da equipe multidisciplinar são relevantes metas a serem cumpridas de modo a reduzir os índices de morbimortalidade materna e perinatal. A atuação do profissional de enfermagem deve propiciar atenção de qualidade e humanizada, apropriando-se de condutas acolhedoras e ações que complementem a promoção, prevenção de agravos e a assistência à saúde da gestante e do recém-nascido (NUNES *et al.*, 2015).

Diante da atual situação epidemiológica que o país se encontra, justifica-se a realização deste estudo pela escassez de dados na área de alcance da pesquisa, além de identificar a assistência as gestantes e seus parceiros, e assim reduzir os níveis de complicações perinatais e o crescimento de planos e ações que envolvam a prevenção e monitoramento deste agravo.

Baseado nos possíveis diagnósticos e tratamentos tardios ofertados a gestante com sífilis gestacional, como também à seu acompanhamento durante o pré-natal, foi questionado: quais as ações de enfermagem realizadas a gestantes e parceiros para o diagnóstico e tratamento precoce da sífilis? Assim, o objetivo deste estudo foi identificar como estão sendo realizados os diagnósticos e os tratamentos ofertados a gestantes que possuem sífilis gestacional e o seu acompanhamento do pré-natal, na atenção primária de saúde do município de Sobrado-PB.

#### 4.2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal de caráter exploratório e descritivo, em que proporciona uma familiaridade maior com o problema, com a visão de torná-lo mais explícito. Como também descreve os fenômenos e fatos da realidade da gestante com sífilis. A abordagem

utilizada é quantitativa, que compreende a análise de dados brutos, trazidos com o auxílio de instrumentos neutros e padronizados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa foi realizada nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município de Sobrado-PB, sendo 1 na zona urbana Centro de Saúde Menino Jesus e 2 na zona rural, Unidade de Saúde de Lagoa do Padre e Unidade de Saúde Campo Grande II. Foram eleitos como objeto de estudos os prontuários de mulheres gestantes que realizaram o pré-natal nas UBS do município de Sobrado-PB, onde efetuaram e obtiveram o resultado do teste rápido para sífilis como também o VDRL, visto que se positivo a gestante e o feto correm riscos por toda a gestação, parto e puerpério.

Foram incluídos os prontuários de gestantes que realizaram e obtiveram o resultado positivo do teste rápido para sífilis e/ou VDRL entre os anos de 2017 a junho de 2020, como também adentrou a pesquisa apenas aqueles prontuários cadastrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN. Foram excluídos aqueles prontuários que estiverem incompletos, com rasuras e/ou com letra ilegível.

A coleta de dados se deu a partir das respostas de 3 formulários: Formulário 1 – dados sociodemográficos (idade, estado civil, etnia, escolaridade, profissão e situação socioeconômica); Formulário 2 – dados gineco-obstétricos (histórico de gestações, doenças prévias); Formulário 3 – Histórico da sífilis (forma do diagnóstico, estágio da sífilis, qual, tratamento prescrito a gestante e parceiro).

Os dados foram tabulados no *software* Excel®2016, formando-os em vários conjuntos de dados obtidos do levantamento do perfil dos participantes e das avaliações dos enfermeiros. Foram empregados, para a realização da análise estatística, do tipo descritiva, os números e percentual. Proporcionando após a análise dos dados estatísticos e o agrupamento das questões das avaliações, comprovando os resultados, e sendo analisados e relacionados com a literatura. Como também para apresentação das gestantes foi utilizado o nome de rosas.

O presente estudo respeita a Resolução 466 de 2012, em que, considera o respeito pela especial proteção devida e dignidade humana aos participantes dos estudos científicos envolvendo seres humanos. Além de considerar o engajamento e o desenvolvimento ético, pertencente ao desenvolvimento tecnológico e científico (BRASIL, 2012).

Além disso, compreende a pesquisa científica com seres humanos, onde, é validada a dignidade humana, direitos e deveres dos incluídos, seja ela individual ou coletivamente, obtendo do indivíduo seus dados e informações (BRASIL, 2012). Dentre isso, não necessitou empregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pois se trata de uma pesquisa com dados secundários.

### 4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os dados obtidos, foi visto que a faixa etária mais predominante são mulheres com mais de 30 anos, como é visto na Tabela 1.

Tabela 1- Relação da idade das participantes

Nome	Idade
<b>Girassol</b>	19
<b>Camélia</b>	22
<b>Gérbera</b>	33
<b>Violeta</b>	34
<b>Hortênsia</b>	38

Fonte: Elaboração própria (2020).

Em um estudo transversal, retrospectivo, feito com os dados das notificações de sífilis congênita e gestacional de residentes na 15ª Regional de Saúde do Estado do Paraná, no período de 2011 a 2015, mostrou que gestantes com faixa etária menor de 20 anos mostraram maior risco de adquirir a infecção na gestação (PADOVANI; OLIVEIRA; PELLOSO, 2018).

Justifica-se esta faixa etária devido a vulnerabilidade da população jovem, por esta mais exposta às infecções sexualmente transmissíveis, já que é uma fase de imaturidade etária, cognitiva e emocional, como também de uma etapa de descobertas e de grande influência da sociedade. A percepção da relação sexual, a prática sexual entre os jovens se mostra cada dia mais precoce e é acompanhada da negligência no uso de contraceptivos para impedir uma gravidez não planejada e na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) (PADOVANI; OLIVEIRA; PELLOSO, 2018).

Nota-se também que a maior parte das mulheres não tiveram abortos nas gestações passadas, como também, em sua maioria já possui ao menos um filho vivo, como é mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Relação dos dados obstétricos das participantes

NOME	GESTAS PRÉVIAS	ABORTOS	VIVEM
<b>Girassol</b>	01	0	0
<b>Camélia</b>	01	0	0
<b>Gérbera</b>	02	0	01
<b>Violeta</b>	05	02	02
<b>Hortênsia</b>	02	0	01

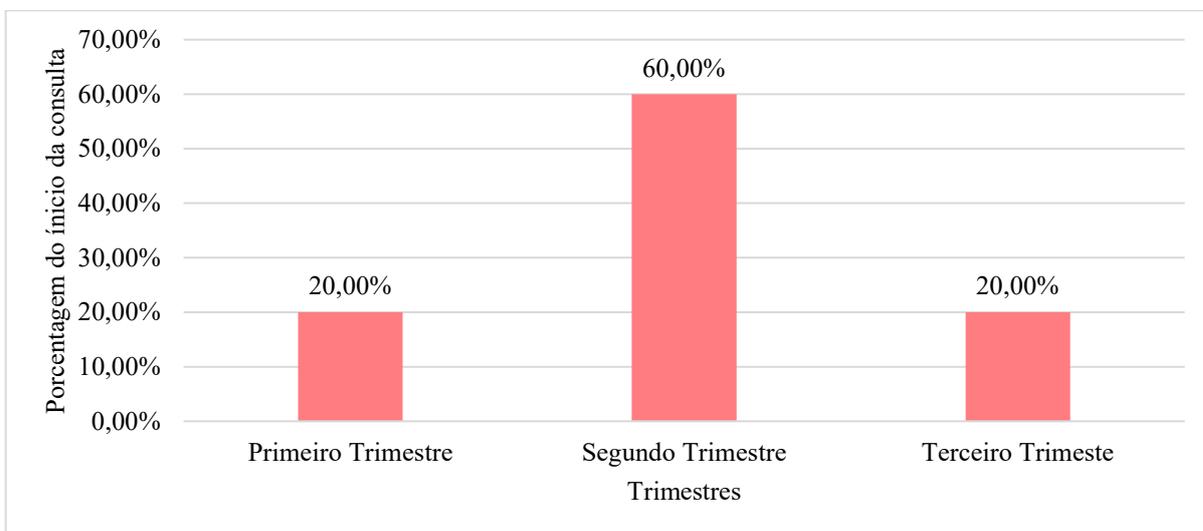
Fonte: Elaboração própria (2020).

Um estudo transversal em Fortaleza, Ceará, que observou 175 casos de sífilis notificados em gestantes, durante os anos de 2008 a 2010, viu-se que a variável de mulheres múltiparas, ausência de pré-natal ou menor número de consultas pré-natais e com histórico de perda fetal, mostraram estatisticamente correlacionada à ocorrência de sífilis gestacional (CARDOSO *et al.*, 2018).

Resultado também confirmando com estudo realizado por Nonato; Melo e Guimarães (2015) em Belo Horizonte, com gestantes que realizaram o pré-natal e que tiveram seu primeiro teste positivo para sífilis. Que encontrou associações entre gestantes com aborto (s) prévio (s) e mais de uma gestação com a sífilis. Podendo ser explicada pela forma como foi realizado o pré-natal em outras gestações, o que pode induzir uma pior prevenção da sífilis e demais IST na gravidez atual (NONATO; MELO; GUIMARÃES, 2015).

Na pesquisa também foi observado que grande parte deu início ao pré-natal no segundo trimestre da gestação 60% (três) mulheres, seguido das demais que tiveram a mesma proporção com cada uma iniciando no primeiro e terceiro trimestre, como é mostrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Porcentagem segundo o início das consultas pré-natal



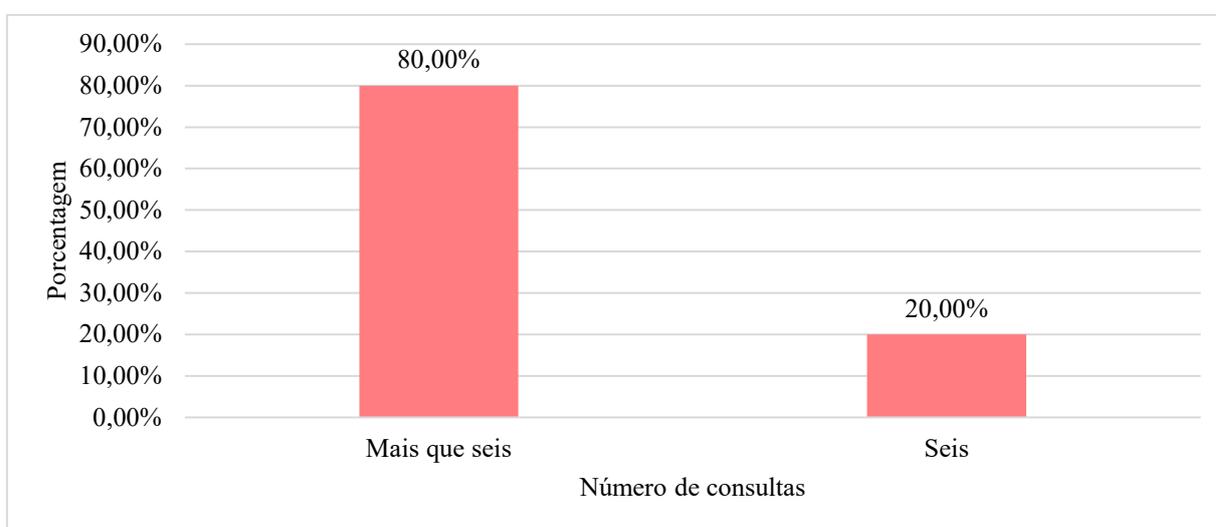
Fonte: Elaboração própria (2020).

O Ministério da Saúde preconiza que ocorra uma identificação precoce das gestantes na comunidade, de até 120 dias do início da gestação, e que o acompanhamento corra ainda no 1º trimestre da gravidez, realizando o preenchimento e fornecimento do cartão pré-natal, esclarecimento do calendário vacinal e os exames preconizados, como também demais ações de promoção à saúde, para que oferte melhorias nos serviços de saúde (NUNES *et al.*, 2017).

Como também, a atendimento pré-natal com qualidade, ações de promoção saúde, captação precoce da gestante, orientação reprodutiva e sexual, efetuação do protocolo dos exames preconizado na gestação é importante para prevenção de danos ao bebê (BOTELHO *et al.*, 2016).

No Gráfico 2, mostra a porcentagem do número de consultas pré-natal, onde foi visto que a gestante apresentou seis consultas ou mais durante o pré-natal, sendo apenas uma com seis.

Gráfico 2 - Porcentagem segundo quantidade das consultas pré-natal durante toda a gestação



Fonte: Elaboração própria (2020).

O estudo realizado que buscou avaliar epidemiologicamente a frequência de casos registrados de sífilis gestacional, no recorte geográfico formado pelas “regiões brasileiras”, nos anos de “2008 a 2014” viu-se também que grande parte das gestantes realizaram o acompanhamento pré-natal, fato importante, já que essa assistência é um indicativo de proteção para a saúde da mulher por abranger procedimentos rotineiros curativos, preventivos e de promoção a saúde (SOUZA; BENITO, 2016).

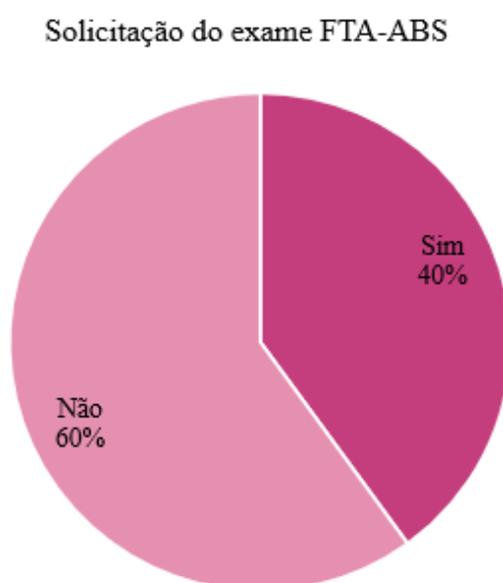
Assim, as consultas pré-natais fornecem uma assistência essencial para garantir uma gravidez saudável e um acompanhamento que pode ser realizado até a chegada do momento do parto com segurança (PEREIRA, 2019).

Contudo sobre a quantidade de consultas de pré-natal, Nunes, Rodrigues e Mascarenhas (2016) relata uma visão de que o importante não é o número de consultas feitas, mas se as consultas são feitas de maneira qualificada, fazendo o procedimento tão eficaz quanto a

execução do quantitativo de consultas preconizadas pelo Ministério da Saúde, que são seis ou mais.

Ademais, diante da coleta de dados foi analisado que apenas duas das gestantes tiveram a solicitação do exame FTA-ABS, dando o total de 40%, e as demais 60% não foi solicitado, como é demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Porcentagem da solicitação do exame FTA-ABS



Fonte: Elaboração própria (2020).

Quando o teste rápido der reagente é recomendado para o diagnóstico da sífilis a realização do exame VDRL, pois nesse caso é importante fazer um teste treponêmico se possível, tanto na gestante como no parceiro. E assim, caso não reagente, descartar a hipótese de sífilis e examinar a possibilidade de reação cruzada por outras infecções ou gravidez (BRASIL, 2012).

Sobre os testes treponêmicos, são recomendados os de aglutinação e hemaglutinação (TPHA), os testes imunocromatográficos (Testes Rápidos) e o teste de imunofluorescência indireta (FTA-Abs), pois os testes treponêmicos detectam anticorpos que são específicos para antígenos *T. pallidum*, já os não treponêmicos visa detectar anticorpos não específicos contra *Treponema Pallidum* (BRASIL, 2015).

No estudo de Cardoso *et al.* (2018), percebeu-se que a uma pouca execução na rotina dos serviços, já que somente 16,6% e 29,7% das gestantes o fizeram durante o pré-natal e a hospitalização no parto, respectivamente. Que pode ser justificado pelo excesso de vezes que a

gestante pode vim a realizar o tratamento, visto que existe uma possibilidade do VDRL se manter positivo mesmo após o tratamento.

Dessa maneira, quando acontece um caso de sífilis, os anticorpos específicos são capazes de permanecer detectáveis indefinidamente pelos testes treponêmicos o que pode significar uma cicatriz sorológica por causa do tratamento anterior (MOROSKOSKI *et al.*, 2018).

Um estudo retrospectivo, realizado com no banco de dados do SINAN de Curitiba-PR, apresentou o mesmo resultado do referente pesquisa, mostrando que maior parte das gestantes foram tratadas com o esquema de tratamento de penicilina G benzatina 7.200.000UI (MOROSKOSKI *et al.*, 2018).

Desse modo, para considerar-se como adequado o tratamento da sífilis gestacional, o Ministério da Saúde, estabeleceu critérios a serem contemplados, sendo eles: ser executado por completo com aplicação das doses do esquema medicamentoso adequado à fase clínica da doença (latente, primária ou secundária), tratamento com penicilina benzatina, parceiro sexual tratado em conjunto da gestante e finalizar pelo menos 30 dias antes do parto (LIMA *et al.*, 2016).

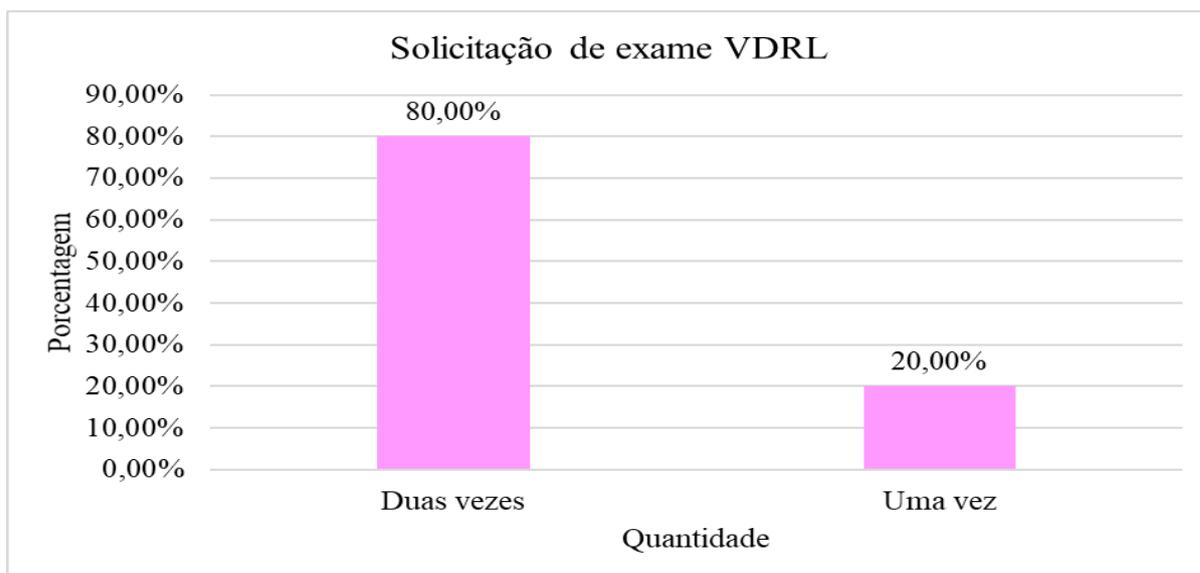
Também é essencial levar em conta que existe um alto risco de reinfecção, caso apenas as mulheres recebam o tratamento adequado de acordo com a fase clínica, e os seus parceiros não, esses acontecimentos ratificam a relevância do acompanhamento da gestante depois do tratamento (LAGO, 2016).

Salienta-se também, que indivíduos inadequadamente tratados ou não tratados podem progredir para sífilis latente e ficar durante anos com a titulação baixa. Por essa razão, as baixas titulação em mulheres gestantes precisa ser analisadas de forma cuidadosa, e não serem vistas como cicatriz sorológica antes da realização de uma ótima anamnese, em especial relacionada ao histórico de tratamento anterior (PADOVANI; OLIVEIRA; PELLOSO, 2018).

Pois é visto que desfechos do não tratamento e identificação precoce da doença durante o período gestacional são desafiantes para o bebê, desfechos estes dependem da idade gestacional da exposição fetal e da fase da infecção materna, que pode levar ao aborto, prematuridade, óbito neonatal e natimortalidade (BOTELHO *et al.*, 2016).

Na análise dos prontuários observa-se que quatro das gestantes tiveram a ~~foi~~ solicitação do exame VDRL duas vezes, totalizando 80% da amostra, e 20% (uma) foi solicitado apenas uma vez, como é demonstrado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Porcentagem da solicitação de exame VDRL



Fonte: Elaboração própria (2020).

A quantidade de exames de VDRL está em consonância com o estudo de Nonato, Melo e Guimarães (2015), onde 71,7% da amostra de gestante realizaram mais de um VDRL.

O diagnóstico da sífilis é de maneira básica sorológico, assim a importância de todas as grávidas serem testadas na primeira consulta de pré-natal, no primeiro trimestre da gestação, precisando repetir a sorologia no começo do terceiro trimestre ou nas 28 semanas, para assim, caso necessário, a terapêutica apropriada seja instituída em tempo oportuno (PADOVANI; OLIVEIRA; PELLOSO, 2018).

Dessa maneira, o exame VDRL é o mais usado para identificação da sífilis, e constitui-se numa busca sorológica não treponêmica que visa encontrar anticorpos da sífilis no plasma, soro ou líquido cefalorraquidiano (PALHARES *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que depois do tratamento, o acompanhamento das gestantes necessita ser mensal, com teste não treponêmico, para a possibilidade de retratamento nos casos em que possuir elevação de títulos em duas diluições relacionadas ao último exame executado devido a possível falha terapêutica (MOROSKOSKI *et al.*, 2018).

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, o presente estudo atingiu seu objetivo, onde evidenciou que a maior parte dos prontuários das gestantes da pesquisa demonstram que efetuaram o pré-natal de acordo como é preconizado pelo Ministério da Saúde, e seguindo o quadro de seguimento para

diagnóstico e tratamento da sífilis, exceto pelo exame FTA-ABS, que mostrou um número baixo de realização.

Contudo, o estudo presenciou diversas limitações, em principal o número reduzido de prontuários, visto que fora usado apenas aqueles que estavam registrados no SINAN, além disso, muitos prontuários não continham algumas informações relevantes para agregar a pesquisa, como a solicitação do exame de sífilis ao parceiro e se houve a realização do tratamento, como também não possuíam as informações sociodemográficos o que dificultou o levantamento de dados como, situação econômica e raça.

Assim, existe uma necessidade que ocorra futuros estudos nessa área para fazer um levantamento de dados maiores e chegar a maiores conclusões para que profissionais de saúde possa praticar de maneira absoluta o cuidado a gestante com sífilis.

Esta pesquisa contribui diretamente para os profissionais de enfermagem para saberem os cuidados necessários a gestante, como também reconhecer as fragilidades que acontece em muitas unidades que não realizam o devido acompanhamento, podendo fazer a diferença em seu meio social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico de Sífilis**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico - Sífilis**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual Técnico para Diagnóstico da Sífilis**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pré-natal e Puerpério: atenção qualificada e humanizada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BOTELHO, Carlos Augusto de Oliveira *et al.* Syphilis and Miscarriage: A Study of 879,831 Pregnant Women in Brazil. **Translational Medicine**, v. 6, n. 4, 2016.

CARDOSO, Ana Rita Paulo *et al.* Análise dos casos de sífilis gestacional e congênita nos anos de 2008 a 2010 em Fortaleza, Ceará, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 2, 2018.

ERRANTE, Paolo Ruggero. Sífilis congênita e sífilis na gestação, revisão de literatura. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 13, n.31, p. 120-6, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAGO, Eleonor. Current Perspectives on Prevention of Mother-to-Child Transmission of Syphilis. **Cureus**, v. 8, n. 3, 2016.

LIMA, Valdênia Cordeiro *et al.* Perfil epidemiológico dos casos de sífilis congênita em um município de médio porte no nordeste brasileiro. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 5, n. 1, p. 56-61, 2017.

MACÊDO, Vilma Costa de *et al.* Fatores de risco para sífilis em mulheres: estudo caso-controle. **Revista de Saúde Pública**, v. 51, n. 78, p. 1-12, 2017.

MOROSKOSKI, Márcia *et al.* Perfil de gestantes adolescentes diagnosticadas com sífilis em Curitiba-PR. **Revista de Saúde Pública do Paraná**, v. 1, n. 1, p. 47-58, 2018.

NONATO, Solange Maria; MELO, Ana Paula Souto; GUIMARÃES, Mark Drew Crosland. Sífilis na gestação e fatores associados à sífilis congênita em Belo Horizonte-MG, 2010-2013. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 4, 2015.

NUNES, Jacqueline Targino *et al.* Sífilis na gestação: perspectivas e condutas do enfermeiro. **Revista de Enfermagem UFPE**, v. 11, n. 12, p. 4875-84, 2015.

NUNES, Aryelly Dayane da Silva *et al.* Acesso à assistência pré-natal no Brasil: análise dos dados da pesquisa nacional de saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 30, n. 3, p. 1-10, 2017.

NUNES, Juliana Teixeira; GOMES, Keila Rejane Oliveira; RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MASCARENHAS, Márcio Denis Medeiros. Qualidade da assistência pré-natal no Brasil, **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 252-261, 2016.

PADOVANI, Camila; OLIVEIRA, Rosana Rosseto de; PELLOSO, Sandra Marisa. Sífilis na gestação: associação das características maternas e perinatais em região do sul do Brasil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 26, n. 1, 2018.

PALHARES, Rafaela Fernandes *et al.* Conhecimento das gestantes acerca da Sífilis e a importância da educação em saúde. **Brazilian Journal of health Review**, v. 3, n. 3, p. 7073-7080, 2020.

PEREIRA, Dayane Greise. **Relação entre as consultas de pré natal e as características sociodemográficas maternas**. Orientadora: Gabriela da Silveira Gaspar. 2019. 33f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Saúde Coletiva, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, 2019.

SOUZA, Warlei Nunes de; BENITO, Linconl Agudo Oliveira. Perfil epidemiológico da sífilis congênita no Brasil no período de 2008 a 2014. **Universitas: Ciências da Saúde**, v. 14, n. 2, p. 97-104, 2016.

### **MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>ASSISTÊNCIA AO PRÉ-NATAL: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA SIFILIS: UM ESTUDO TRANSVERSAL</b>
<b>RECEBIDO</b>	25/06/2021
<b>AVALIADO</b>	30/08/2021
<b>ACEITO</b>	13/09/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Allanna Stephany Cordeiro de Oliveira
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	
CIDADE	
ESTADO	
PAÍS	
RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Wesley Barbosa Sales
INSTITUIÇÃO	
CIDADE	
ESTADO	
PAÍS	
RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 3</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Rayza Brenda Tomaz Barbosa da Silva
INSTITUIÇÃO	
CIDADE	
ESTADO	
PAÍS	
RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 4</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Allan Batista Silva
INSTITUIÇÃO	
CIDADE	
ESTADO	
PAÍS	
RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 5</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Shirley Antas de Lima
INSTITUIÇÃO	
CIDADE	
ESTADO	
PAÍS	

RESUMO DA BIOGRAFIA	
<b>AUTOR 6</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Janine Greyce Martins de França
INSTITUIÇÃO	
CIDADE	
ESTADO	
PAÍS	
RESUMO DA BIOGRAFIA	
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<b>Autor 1:</b> <a href="mailto:allannastephanny@gmail.com">allannastephanny@gmail.com</a> <b>Autor 2:</b> <a href="mailto:weslleysaless8@gmail.com">weslleysaless8@gmail.com</a> <b>Autor 3:</b> <a href="mailto:Rayzabrendatomaz@gmail.com">Rayzabrendatomaz@gmail.com</a> <b>Autor 4:</b> <a href="mailto:allanbatista.12@hotmail.com">allanbatista.12@hotmail.com</a> <b>Autor 5:</b> <a href="mailto:shirleyantas@hotmail.com">shirleyantas@hotmail.com</a> <b>Autor 6:</b> <a href="mailto:jamyli_grey@hotmail.com">jamyli_grey@hotmail.com</a>
---	--

---

## 5 POR ENTRE ENCONTROS

### Escutas Profanas Tecidas em Rede num Contexto de Pandemia

#### Moema Ferreira Soares

Possui graduação em Psicologia, pela Universidade Federal da Bahia, especializações em Psicopedagogia e Saúde Coletiva. É mestra em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, e doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.

E-mail: [soares.moema@gmail.com](mailto:soares.moema@gmail.com)

#### Tereza Cristina de Oliveira

Possui Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

E-mail: [achadouro@gmail.com](mailto:achadouro@gmail.com)

#### Leonardo Rangel dos Reis

Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pelo ProPEd/UERJ. Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA).

E-mail: [leonardorangellreis@gmail.com](mailto:leonardorangellreis@gmail.com)

### RESUMO

O campo da formação continuada do/a professor/a foi o principal interesse do projeto de extensão, pesquisa e formação que deu origem a este artigo. Sabe-se que a/o professora/o em sua formação continuada caminha em buscas incessantes de refazer-se, de criar e ressignificar suas práticas, a partir das demandas socialmente constituídas e dos desejos que as/os movem. Porém, há inúmeras propostas de formação que não dão a ênfase necessária às condições de trabalho enfrentadas pelas/os professoras/res e negligenciam o complexo caráter formativo das práticas docentes na contemporaneidade. Assim, cabe uma reflexão sobre as reais possibilidades do ser e fazer docentes no atual contexto. Foi a partir desta problemática que delimitamos o nosso objeto de extensão, pesquisa e formação, *contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente*, e definimos que convidaríamos professoras/res da educação básica da cidade de Salvador-Ba para serem sujeitas/os da pesquisa. O problema de partida pode ser assim enunciado: de que maneira a escuta profana, na formação de professoras/res, pode contribuir para ressignificações do mal-estar docente? O objetivo geral foi identificar e compreender as contribuições da escuta profana para elaborações subjetivas da prática e ressignificação do mal-estar docente. A metodologia foi delineada a partir da abordagem qualitativa e da adoção da etnopesquisa-formação e da pesquisa colaborativa como métodos de investigação. O detalhamento da dimensão técnica, que orientou a operacionalidade do projeto de pesquisa, foi uma construção coletiva e colaborativa realizada com as/os professoras/res envolvidas/os. Foram utilizados como dispositivos de construção de dados: o diário reflexivo; a roda de conversa e o ateliê lúdico, por abrirem espaços para utilização de linguagens artísticas que sensibilizam as/os participantes para o compartilhamento de experiências e para a escuta. Realizamos uma pesquisa implicada com nossos próprios modos de atuação docente, investigando nossos medos e impasses, os impasses da escola e os da educação, identificando mal-estares, construindo dispositivos de formação e de pesquisa, e (trans)formando-nos coletivamente. Superamos a participação das/os professoras/es do ensino básico como meros objetos de estudo e/ou receptores de conteúdos. A pesquisa-formação-extensão proposta foi construída pelos movimentos de cada uma/um das/os participantes, que produziram, autorizaram-se, protagonizaram as experiências compartilhadas entre nós e constituíram uma comunidade de pesquisa formativa mediada pelas tecnologias digitais em rede.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Mal-estar docente. Escuta. Profanação.

## ABSTRACT

The field of teacher's continuing education was the main interest of the extension, research and training project which originated this article. It is well known that the teacher in their continuing education is incessantly looking for ways to reinvent itself, create, and give new meaning to their practices based on demands socially constituted and desires that moves them. However, there are numerous training proposals that do not give the necessary emphasis to the working conditions faced by teachers and neglect the complex formative character of the contemporary teaching practices. Therefore, it is worth reflecting on the real possibilities of being and forming teachers in the current context. It was from this issue that we defined our extension object, research and training, contributions of profane listening in the resignification of teacher malaise, and we defined that we were going to invite elementary education teachers from the city of Salvador-Ba to be research subjects.

The initial problem can be stated this way: How profane listening, in teachers education, can contribute to resignifications of teacher malaise? The general objective was to identify and understand the contributions of profane listening to subjective elaborations of the practice and resignification of teacher malaise. The methodology was designed from the qualitative approach and the adoption of ethno-research-training and collaborative research as investigation methods. The detailing of the technical dimension that guided the operation of the research project was a collective and collaborative construction carried out with the teachers involved. It was used as data construction mechanisms the reflective diary; the conversation circle and the playful studio, for opening spaces for the use of artistic languages that sensitize the participants to share experiences and listening.

We carried out a research involved with our own teaching practice, investigating our fears and impasses, the impasses of school and the education field, identifying malaises, building training and research tools, and (trans)forming us collectively. We surpass the participation of elementary education teachers as mere objects of study and/or content recipients. The proposed extension research-training was built by the mobilization of each one of the participants, who produced, authorized themselves, starred in the experiences shared between us, and constituted a formative research community mediated by networked digital technologies.

**Keywords:** Teacher education. Teacher malaise. Listening. Profanation.

## 5.1 INTRODUÇÃO

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.

Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente, ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias (EVARISTO, on-line, 2007).

Se inspirar na escrevivência, nome que a própria autora, Conceição Evaristo, dá à sua escrita para iniciar este artigo sobre nossos movimentos de pesquisa é uma bela maneira de rememorar nosso ponto de partida, quando propusemos uma pesquisa-formação-extensão, que se pretendia múltipla, e compreender onde chegamos. A pesquisa-formação realizada, assim como os traços gráficos simbólicos da mãe de Evaristo, são uma composição de falas, significantes jogados ao ar, sons e de múltiplos gestos que buscam compreensões e sentidos. As rodas de conversa, realizadas no Google Meet, se constituíram em um encontro de narrativas que não se detiveram nos mal-estares docentes. Nós e as/os professoras/res do ensino básico conversamos sobre nossas vidas, sobre as experiências vividas e deslocamos nossos corpos em busca de compreender os movimentos dos múltiplos gestos presentes. As falas foram sempre acompanhadas dos movimentos do corpo, não se tratava apenas de bocas em movimento, mas de corpos que, ao falar, e até mesmo silenciar, sorriam, sacudiam-se em choro, dançavam, cantavam, relaxavam, se tensionavam etc, convidando a todas/os a construir sentidos para os símbolos e signos presentes nestes corpos falantes.

Foi através dos movimentos de múltiplos gestos desses corpos, que integravam as dimensões do emocional, sensorial, imaginário, criativo, lúdico e também racional, implicados com as experiências formativas nessa pesquisa-formação, que os dados foram construídos – e não coletados, como ainda é tão comum encontrarmos em trabalhos acadêmicos, pois não se

trata de apanhar o que está pronto – com as/os sujeitas/os da pesquisa. Movimentos que só foram possíveis, no contexto da pandemia do Covid 19, graças à possibilidade de interação pela conectividade on-line. O papel das novas tecnologias digitais não é instaurar uma novidade radical e sim novas dinâmicas, promovendo, com os envolvidos nos processos, uma virtualização, através do potencial hipertextual, facilitadora de encontros. Cada pessoa é um nó da rede que escreve um hipertexto. Na cibercultura, a autonomia é condição de existência. O lugar que as diferentes comunidades existentes na cibercultura ocupam, *o ciberespaço*, se diferencia delas. Nessa pesquisa-formação, as/os professoras/res, juntamente conosco, ocuparam o *ciberespaço*, o Google Meet, e constituíram uma comunidade rica em experiências culturais, saberes técnicos, conhecimentos científicos, políticos, afetos etc. A partir da autoria de cada uma/um, a pesquisa foi ganhando novos contornos e movimentos.

Realizamos uma pesquisa implicada com nossos próprios modos de atuação docente, investigando nossos medos e impasses, os impasses da escola e os da educação, identificando mal-estares, construindo dispositivos de formação e de pesquisa, (trans)formando-nos coletivamente. Essa perspectiva superou a participação dos professores do ensino básico como meros objetos de estudo e/ou receptores de conteúdos. A pesquisa-formação-extensão proposta por nós, equipe que elaborou o projeto, foi construída pelos movimentos de cada uma/um das/dos participantes, que produziram, autorizaram-se, protagonizaram as experiências compartilhadas e constituíram uma comunidade de pesquisa formativa mediada pelas tecnologias digitais em rede.

Na perspectiva da cibergeografia, essa espacialização dos nossos trânsitos entre redes, no ciberespaço, implica em considerarmos, segundo Santos e Santos (20017, p. 2), que é a espacialização das redes que a configura como geográfica, pois

É notório que a apropriação massiva dos meios digitais tem favorecido a transformação intensa das pessoas, possibilitando-as aproximações com o ciberespaço, que é carregado de rapidez e elementos e tem favorecido novas relações com os lugares e com outros indivíduos que estão a quilômetros de distância, mas que, por meio de computadores e dispositivos móveis conectados à internet, têm estado virtualmente aproximado.

De fato, na espacialização da rede tecida por todas/os, a sala virtual, o ciberespaço Google Meet, foi ressignificado no movimento da pesquisa-formação. Os encontros on-line que davam corpo à nossa experiência foram construídos e reconstruídos na potencialidade do ciberespaço. Segundo os autores referidos anteriormente, esses movimentos caracterizam-se como uma outra espacialidade; configura-se como um espaço virtual formado pela

interconexão da rede mundial de computadores; “por meio dele se constrói novos territórios, paisagens, lugares e são desenvolvidos diversos arranjos sociais. Além disso, congrega inúmeras intencionalidades e racionalidades” (SANTOS e SANTOS, 2017, p. 2).

Nos movimentos da pesquisa-formação, a sala virtual do Google Meet ia ampliando a configuração da espacialização, ganhando a configuração de cibercultura, pois não se tratava mais simplesmente de ocupação do ciberespaço, mas do seu preenchimento com as experiências das/os sujeitas/os em formação. Esses movimentos assentavam-se numa tessitura que contemplava a nossa presença visceral como sujeitos querentes, desejantes, produtores de significados, que, subjetivamente, dávamos corpo às nossas itinerâncias de vida e autorias docentes. Esses movimentos ressignificam o *ciberespaço*, a cada encontro, como feixe de relações, como espaço de formação multirreferencial, conforme veremos ao longo deste texto.

O ciberespaço foi utilizado como dispositivo propiciador da escuta. A importância da escuta para o alívio do mal-estar e prevenção do adoecimento há muito vem sendo destacada por alguns teóricos. No final do séc. XIX, foi pela escuta da fala das mulheres que padeciam da histeria que nasceu a Psicanálise e com ela a noção de que escutar as experiências e fantasias do outro é fundamental para a compreensão dos sintomas histéricos. Na psicanálise, escutar é desvelar o encoberto, o que exige interpretação do *dizer* por detrás do *dito*. Os sentidos dos dizeres e dos textos não preexistem ao significante, pelo contrário, pois o significante sempre se antecipa ao sentido (LACAN, 1998). A linguagem é constituída essencialmente de significantes e não de signos e de significados; diferentemente do significante da linguística, na teoria psicanalítica, o significado não possui relação fixa com o significante. Assim, apenas o trabalho de escuta e interpretação, que acolhe a opacidade da linguagem, permite acesso aos sentidos.

Considerando que praticar uma escuta próxima à do analista é des-consagrar toda racionalidade, todo conhecimento que se coloca como verdade, como *todo saber*, avançamos trazendo contribuições de alguns autores para a construção do conceito *escuta profana* que propusemos neste estudo de intervenção, inspiradas/os na noção de profanação desenvolvida nos escritos de Benjamin (2013) e Agamben (2007). Fizemos a aposta de que tal noção consiste num potente recurso heurístico, com forte reverberação prática, para se compreender e trabalhar a formação, pensando-a de modo mais abrangente e através dos fenômenos mais realçados ao campo da educação. De modo geral, profanação pode ser compreendida como todo movimento ou gesto que possui por fito ampliar e “democratizar” o acesso a algo. Só é passível de ser profanada alguma coisa que se encontra sob uso restrito, uso consagrado a poucos. Aliás, “consagrar era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar,

por sua vez, significava restituí-la ao livre uso dos homens” (AGAMBEN, 2007, p. 65). Profanar torna-se atividade importante e necessária em todo e qualquer lugar em que o uso das coisas não esteja sob a comum tutela de todas/os. Desse modo, escuta profana apresenta-se como dispositivo propiciador de sensibilidade ampliada, aguçador de sentidos, capaz de deslocar os mecanismos de consagração e poder, e abrir para compartilhamentos sensíveis e dinâmicos, criando ‘*espaçostempos*’ em que todas/os possam manifestar suas singularidades, afetos, mal-estares etc.

## 5.2 MOVIMENTOS DA/COM PESQUISA

### 5.2.1 Escuta profana no ciberespaço

Um dos modos de compreendermos as diversidades de modos de vida, de movimentos e linhas, de redes, é afirmando as potências dos movimentos que se dão através das possibilidades dos encontros (KRENAK, 2019), nas caminhadas, no contar histórias (sempre no plural) de modo compartilhado (ADICHIE, 2019; KRENAK, 2019). Afinal, nos mobilizamos em um mundo que se encontra sempre em devir. Isso significa compreender a educação como possibilidade de se criar encontros, nas redes que formamos e nas quais somos formados (ALVES, 2019).

A pesquisa que deu origem a este artigo, realizada no contexto da pandemia do Covid-19, mediada pelos computadores conectados em rede, em salas do Google Meet, é um desdobramento da pesquisa-formação *Contribuições da Escuta Profana na Ressignificação do Mal-Estar Docente*, iniciada, presencialmente, em setembro de 2019 e interrompida, em março de 2020, em virtude da necessidade de isolamento social. Entendíamos, no momento em que submetemos o projeto ao Edital 11:2020<sup>1</sup>, do IFBA, que a pandemia intensificava a importância de promover espaços de escuta dos mal-estares docentes das/os professoras/es do ensino básico e que precisávamos de um novo projeto, com dispositivos metodológicos que permitissem a continuidade da escuta dessas/es sujeitas/os.

Assim, na formatação da nova pesquisa-formação, das/os 22 sujeitas/os que participavam da pesquisa cuja proposta previa apenas encontros presenciais, 15 professoras e 2 professores acolheram a participação na pesquisa *Mal-Estar Docente e Possibilidades de Significação no Contexto da Pandemia do Covid-19, a Partir da Escuta Profana*, que propunha

<sup>1</sup> Através do qual obtivemos recurso para pagamento de bolsa ao discente da licenciatura em Geografia do IFBA, Danilo Cardoso, que já trabalhava conosco voluntariamente.

apenas encontros virtuais. Buscando garantir o tempo de fala/escuta de todas/os, sem prolongar muito o tempo de cada encontro, as/os participantes foram alocadas/os em três grupos, cada um mediado por três a cinco, a depender do dia, membros do grupo de pesquisadoras/es proponentes. Foram realizadas 33 rodas de conversa virtuais, 10 com cada grupo e 3 com os três grupos reunidos. Nestes últimos, a duração dos encontros, que, normalmente, variava entre 1 hora e 1 hora e meia, foi ampliada para 2 a 3 horas, garantindo, assim, o tempo de fala de todas/os presentes, inclusive das/os pesquisadoras/es mediadores dos encontros. No planejamento de cada roda de conversa, que permaneceram com frequência quinzenal, rememorávamos os movimentos dos encontros já realizados e partíamos dos sentidos compreendidos e das interrogações que nos instigavam para propor novas experiências de pesquisa-formação. Essas experiências privilegiaram o desenvolvimento da escuta profana, da ludicidade, da criação, o fortalecimento da cooperação e dos laços de solidariedade, a identificação e ressignificação dos mal-estares presentes em cada uma/um.

Todo o conjunto de temáticas, dinâmicas, enfim, das experiências vividas emergiu a partir dos objetivos da pesquisa, mas acolheu também as necessidades de todas/os as/os sujeitas/os envolvidas/os na pesquisa-formação. Veremos, mais adiante, na interpretação das narrativas, acompanhadas dos seus múltiplos gestos, a potência desses momentos. Em geral, cada encontro foi composto por três movimentos: (i) os movimentos lúdicos, nos quais desenvolvemos atividades que nos convidaram à criação, à imaginação e a perceber o nosso corpo, como os exercícios de respiração, relaxamento, de dicção, o origami, o desenho, o canto, a dança etc.; (ii) os movimentos de compartilhamento e escuta, uma escuta profana, colocada como exercício disponível e acessível a todas/os, des-consagrada como prática privilegiada de alguns, e (iii) movimentos de identificação e superação dos nossos mal-estares docentes e (trans)formações, como é possível perceber na narrativa da professora que compartilhamos abaixo:

Lá no início, né, dos nossos encontros eu ficava me perguntando: meu Deus como vai ser? O projeto tinha um título tão... diferente, né, tão provocador e eu me perguntava: como será, né? O que a gente vai aprender nesses encontros, como vai acontecer? Como será? E a cada encontro uma novidade, uma expectativa, um aprendizado, uma escuta diferente, né? Eu vou levar a diferença nítida do falar e do escutar, o quanto escutar é transformador, o quanto escutar o outro alarga o nosso olhar...

A fala da professora des-consagra a escuta, e as transformações possíveis a partir deste ato, a desmitifica como privilégio de alguns. Profana, portanto, a ideia de que escutar é um ato sagrado, não acessível a todas/os. A academia e o conceito de modernidade eurocêntrico,

durante muitos anos, não apenas silenciaram aqueles colocados na condição de periféricos e inferiores, como usurparam das culturas orais seus saberes, entre eles o saber escutar. A escuta profana, nessa pesquisa, foi colocada como movimento e exercício de disponibilidade e abertura de/para todas/os.

Tal prática é importante, pois a escuta já se encontra largamente amparada em mecanismos de saber, que, na maior parte das vezes, através da legitimação e valorização de determinadas características, acaba sendo operacionalizada e institucionalizada sob a tutela de grupos específicos. É como se estes grupos se tornassem os guardiões da escuta qualificada, da melhor escuta. Tal fenômeno não consiste em nenhuma novidade, afinal, não é surpresa que o saber acadêmico, ao reforçar e delimitar fronteiras, acaba criando separações e hierarquizações, sobretudo porque o saber passa a ser exercido no acompanhamento de estratégias de poder (FOUCAULT, 1979). Dito de outro modo,

a profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado (AGAMBEN, 2007, p. 68).

Diante desse panorama, fez-se mister tentar des-bloquear, des-consagrar a escuta, tornando-a profana, para que se transformasse em possibilidades de livre exercício, em que todas/os pudessem tê-la ao alcance e usufruí-la da maneira que melhor lhe conviesse. Porém, “profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, p. 73). Além da escuta, também o seu gozo e os benefícios do seu exercício, se tornaram igualmente comuns. Afinal, “é importante toda vez arrancar dos dispositivos – de todo dispositivo – a possibilidade de uso que os mesmos capturam. A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (AGAMBEN, 2007, p. 79). A democratização dos ‘*espaçostempos*’ de fala e a escuta profana permitiu compreensões e ressignificações transformadoras para todas/os as/os envolvidas/os, como explicitado na fala das 2 professoras abaixo.

A experiência da escuta foi, e está sendo, um exercício importante no processo de formação, mas, não só para este momento, sobretudo, pra vida. Parece até clichê a frase que diz: “você tem dois ouvidos e uma boca”. Isso significa que você precisa ouvir mais e falar menos. Entretanto, no nosso íntimo, temos a tendência de falar mais do que de ouvir. E quando a história que estamos ouvindo não é muito interessante, daí, não fica quase nada registrado. O nosso cérebro tende a descartar aquilo que não consideramos importante. Então, este curso-formação veio me mostrar o quanto “ouvir” nos torna melhores. A escuta é sem dúvida um ouvir reflexivo. E ao longo desse período tenho concluído que ouvir nos leva a conhecer história, imaginar coisas, refazer trajetórias, refletir sobre atitudes, ser empático, a ressignificar nossa postura e tantos outros hábitos, que foi possível graças a esta experiência tocante.

Ao longo do curso, posso afirmar que a escuta foi fundamental para que eu pudesse vencer algumas barreiras contidas em mim durante todo o meu processo docente e de vida mesmo. Quando senti que foi dada a mim a oportunidade de dar vez a minha voz, consegui me fortalecer, confiar mais em mim e no que podia fazer e falar. A escuta é um processo que exige muita sensibilidade, escutar não é uma tarefa fácil. Mas, quando nos propomos a ouvir acredito que também crescemos, e aí todo o processo se torna uma via de mão dupla onde todo tempo adquirimos e compartilhamos conhecimentos nos fortalecendo enquanto profissional e consequentemente como pessoa fazendo de nós um ser humano melhor.

Desse modo, “a análise não é mais interpretação de sintomas em função de um conteúdo latente preexistente, mas invenção de novos focos catalizadores suscetíveis de fazer bifurcar a existência” (GUATTARI, 1990, p. 14). As duas narrativas também lembram da pertinente provocação de Krenak (2019) ao apontar que é preciso aprender a contar histórias para adiar o fim do mundo. Ao que nossa pesquisa acrescentaria: é preciso aprender a contar e escutar histórias para ressignificar o mal-estar docente e criar novos mundos. Porque, “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (KRENAK, 2019, p. 27).

Chimamanda Adichie (2019) também assinala os grandes perigos que entram em cena com a imposição de uma história única. Na longa tradição de colonização e expropriação que vários países empreenderam/empreendem, em busca dos ideais desenvolvimentistas, há a aposta na ‘história única’ para tornar invisível outros modos de vida, saberes e experiências. Porém, histórias “[...] também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32). A escritora finaliza seu texto com o seguinte argumento: “[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, 2019, p. 32-33). Profanação da fala e da escuta que movimenta outros modos de fazer e contar histórias, mobilizando afetos, levezas e outros modos de se relacionar consigo, com os outros, enfim, com o mundo.

## 5.2.2 Os ritornelos na/da/com educação dos Encontros

Nas tessituras ‘*epistêmicopolíticoexistencial*’, esta pesquisa-formação convidou as/os participantes às vivências de pesquisa-formação, a transitarem entre três campos dialogicamente relacionáveis: formação, pesquisa e ensino. Os percursos da pesquisa-formação que movimentaram a opção metodológica foram construídos tendo como elemento fundante o *Encontro*. Os ‘*temposespaços*’ da sua ritualidade foram insinuados em movimentos como: quando vai ser o próximo encontro? Quem esteve no encontro passado? Quem se lembra do acordo feito no encontro passado? Esse modo de marcação rítmica se intensificou no desenrolar da pesquisa-formação, redimensionando sentidos e ganhando corpo nos movimentos da pesquisa, e nos movimentos dos corpos que estavam implicados com a pesquisa-formação. Desse modo, a pesquisa passou a ser tonalizada por ressonâncias sensíveis e sintonias recheadas de afetos, desejos, temporalidades, espacialidades, falas e escutas. Criando o que Guattari (1990) chama de ritornelos, ou seja, multiplicidade de modos de marcar o tempo que se atrelam à polifonia dos modos de subjetivações, “outros ritmos são assim conduzidos para cristalizar o que chamarei de enunciados existenciais [...] Um ritornelo complexo - aquém dos do poeta, da música - marca o cruzamento de modos heterogêneos de subjetivação” (GUATTARI, 1990, p. 13).

Desse modo, os encontros tornaram-se ‘*espaçotempo*’ do acontecer da formação/transformação. Acrescenta-se a esse movimento a escuta no/do/com acontecer, como margem do rito de instauração que permitiu às professoras e professores profanar o que se “colocava à mesa”, principalmente os movimentos presentes nas falas e códigos oficiais, acerca do mal-estar docente. Criaram-se trânsitos e margens, que possibilitaram criações profanas, coletivas e individuais, mobilizando outros modos de expressar educação e fazer docente, nas redes de ‘*sentirfazerpensar*’ impostas pelos ‘*temposespaços*’ da pandemia.

De maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social, veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade inconsciente, isto é, uma certa cartografia feita de referenciais cognitivos, mas também míticos, rituais, sintomatológicos, a partir da qual ele se posiciona em relação a seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e pulsões de todo tipo (GUATTARI, 1990, p. 9).

Essa modelização existencial, com implicação de criação de novos modos de ‘*sentirfazerpensar*’, provocados pelos encontros, está explicitada nas falas a seguir:

Ao longo do curso, aprendi a ter um pouco mais de paciência na hora do processo de escuta, seja escutando o outro, seja me escutando. Posso afirmar que, no curso, algumas barreiras que tinha foram quebradas. Quando me inscrevi, tinha uma visão completamente diferente de como seria esse curso, claro que se tivesse lido com atenção a ementa do curso e tal teria uma ideia melhor, digo isso, pois essa visão diferente carrega sempre um lado positivo e negativo, no meu caso, de início, tipo no primeiro encontro, o lado negativo foi maior, mas, com o passar dos encontros, o lado positivo só foi crescendo, podendo, hoje, falar: sem sombra de dúvida que essa formação foi bastante interessante e importante para entender meu lugar de fala, enquanto docente e também meu lugar de espectador. Com certeza, o F... (nome retirado para evitar identificação) que sai dessa formação é bem diferente do que entrou e isso tem muito a ver com a experiência de ser escutado.

Passar pelo processo de escuta, de falar, externar sentimentos íntimos, tem sido muito importante, pois tem me proporcionado uma sensação de leveza. O ato de falar, pra mim, foi como um ato de coragem, externei momentos difíceis, passados principalmente nesse ano de pandemia. O ato de praticar a escuta sensível, durante todo o curso, me fez rever minha postura como educadora e como pessoa, pois a necessidade de escutar o outro sem julgamentos é muito importante, tanto para quem fala quanto para quem escuta, pois ambas as partes não deixam de estar aprendendo. Essa formação foi um progresso para mim, tive a oportunidade de falar, escutar, ser escutada, compartilhar experiências e aprender com outras experiências na escuta. Enfim, foi um progresso, pois percebi mudanças internas que ocorreram em mim.

Nesses movimentos, os encontros tornaram-se potência epistemológica-metodológica-política-estética-ética-terapêutica, em que as subjetividades se envolvem com ritornelos que criam novas maneiras de devir e habitar o mundo. Portanto, o encontro, que habitualmente é considerado como palco de “escuta das professoras e professores no seu fazer docente”, é transformado em potência de instauração de novos ‘*espaçostempos*’, modalizador existencial capaz de criar novos ritmos, modos de devir e habitar o mundo. Assim, a ideia de uma escuta profana do mal-estar docente foi tomando novos contornos na ritualidade da pesquisa-formação. Na medida em que os *encontros marcados* avançavam, as professoras e professores iam se implicando e engajando na pesquisa-formação. Falavam de si, das situações vivenciadas nas escolas e, muitas vezes, extrapolavam seus muros, apontando para a incrível plasticidade e dinâmica dos ‘*dentrofora*’ dos cotidianos (ALVES, 2019). Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*aprendizagensensinos*’, passados de geração em geração, através da mobilização da educação, da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciado a complexidade e pluralidade de modos ‘*sentirfazerpensar*’ (RANGEL, 2020).

Os encontros nos forçaram a ‘*sentirfazerpensar*’. Nesses encontros forjados por práticas, signos e ritornelos, houve o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao

nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Nessa atitude, a

pesquisa se caracteriza por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar atento. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites (MASSCHELEIN, 2008, p. 40).

O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, ao invés de tentar silenciá-las. Busca percebê-las em seu aparecer, através do aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente (INGOLD, 2015).

### 2.3 Dos afetos e das críticas tecidas

Por entre falas, risos, choros, alegrias e escutas, professoras e professores do ensino básico, médio e superior, estudantes/estagiários da graduação e bolsistas da pós-graduação, participantes desta pesquisa, a maioria do ensino público em Salvador/Ba, de diversos modos operaram a *profanação do mal-estar docente no contexto da epidemia*. Essa profanação e ressignificação ficam explícitas na narrativa a seguir:

É... Assim, eu acredito que a gente... A gente não teve só que reaprender, eu acho que alguns tiveram até que aprender mesmo. A gente falou tanto de tecnologias, somos tecnológicos e isso e aquilo outro, mas esse momento veio também pra mostrar que a gente tinha muito que aprender, com relação a isso, em termos da profissão mesmo, assim, pra seguir em frente... jamais voltaremos da mesma forma, por mais presencial que sejamos quando retornarmos, mas... Essa questão mudou realmente o olhar da gente, e agora não seremos mais os mesmos nem como professores, nem os alunos também como alunos... Então, assim... “reaprender” e “reaprender, reaprender muitas coisas, e reaprender coisas da minha profissão”. Com relação a muitas coisas, é... Eu acho que o reaprender aí, no meu caso aqui, eu tenho observado muito... até o convívio...

Muitas conversas foram orientadas pelo multirreferencialismo, por entendermos que este dispositivo *‘políticopersistêmicoexistencial’*, aliado às pesquisas com os cotidianos, pode contribuir para alargar a compreensão dos fenômenos educacionais. Essa afirmação nos coloca frente ao compromisso educativo de assegurar uma via compreensiva para a complexidade de tais fenômenos. Conversar a partir de horizontes compreensivos abertos e partilhados nos faz questionar o primado da razão *monológica* que sempre tentou interpretar de forma simples os complexos fenômenos em educação. Martins (2004, p. 85), a esse respeito, vai dizer que “[...]”

a abordagem multirreferencial pode ser considerada como uma (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano”. Sabemos o quanto esse modo de operar ainda se faz presente nos nossos modos de fazer pesquisa em educação e de como é uma via para fugir da complexidade e das dinâmicas do mundo da vida. Com esse sistema, nega-se o movimento da história ou a historicidade do conhecimento, visto que seu desenvolvimento não é linear nem progressivo, resultando das rupturas, das reiteraões, dos saltos, dos zigzagues que desorganizam e reorganizam os *‘fazeressaberes’*. Quando os dispositivos *‘políticoepistêmicoexistencial’* visam ampliar os horizontes das conversas, mobilizando modelizações existenciais e criando ambientes de escuta profana, muitas coisas podem acontecer. Isso fica evidente na experiência da professora ao apontar que

todo o processo do projeto me permitiu externar coisas que antes só ficavam guardadas comigo. Percebi que é natural ter raiva, dor, mas o essencial é identificar a fonte, os motivos desse sentimento. Permitiu também observar as minhas fragilidades e, principalmente, entender os meus limites. Pois o ambiente proporcionado não era de julgamentos, mas acolhimento, onde os professores envolvidos deixavam de ser professores e passavam a ser humanos.

Outras narrativas também nos apontam para os processos de transformações e os supostos fenômenos de singularização que foram enredados nos/pelos encontros. Como exemplo, tomemos a fala a seguir:

Entendo que muitos mitos foram criados em relação a minha profissão, mas, hoje, compreendo a importância de colocar os limites e aprendi a dizer NÃO. Essas atitudes estão sendo construídas, confesso, mas estão possibilitando um cuidado maior com o meu Eu.

Projeto de pesquisa-formação que implica e envolve transformações e possíveis processos de singularização. Alguém pode conjecturar que essa via ocasiona a perda de objetividade na/da produção do conhecimento. Entretanto, Bachelard, citado por Barbosa e Bulcão (2004, p. 84), diz que a objetividade almejada psicologicamente sempre se encontra em perigo. Daí porque temos que estar sempre reconquistando, nos movimentando em busca de referências sempre provisórias. Porque, para o autor, o conhecimento resulta “[...] de um trabalho ativo, no que diz respeito ao objeto, como também no que diz respeito ao sujeito” (BACHELARD, *apud*, BARBOSA, 2004, p. 84).

## 5.2.4 Potências e saudades da docência

Inúmeros ataques foram desferidos pelo atual governo contra os docentes do Brasil. Há a intensificação de formas coloniais de poder, engendrando políticas que tentam inviabilizar a classe docente, a partir do que vem sendo denominado de necropolítica (MBEMBE, 2018). Apesar dos retrocessos da atual política, os movimentos sociais de resistência e insurgência buscam se fortalecer, a partir da mobilização e organização de assembleias, da participação em eventos variados, de natureza acadêmica e artística, com adoção da tática de ocupação das ruas, por meio de atos públicos em grandes avenidas do país, organizados, em especial, por meio das redes sociais, a exemplo dos atos da Greve Nacional da Educação, que ocorreu no início do ano de 2020; ação que contou com o apoio de parlamentares, pressionando o atual governo e seus aliados e exigindo respeito ao regime democrático de direito, inspirados pelo lema *Nenhum Direito a Menos!*

Essas formas de luta continuam no novo cenário de isolamento físico, agora mediadas pelas tecnologias, em plataformas que possibilitam encontros virtuais. Mas tal isolamento teve muitas reverberações nas práticas docentes. Em se tratando de afeto, é interessante mencionar a narrativa de uma das colaboradoras da pesquisa-formação, que, ao nos apontar os lugares da saudade, diz:

Por dentro, eu tenho um sentimento que é de saudade, certo. Eu tenho saudades da minha turma, eu tenho saudade da minha sala porque eu não tô sendo professora agora porque, quando começou a pandemia, a minha turma é de alunos especiais, a prefeitura não tem acesso a computador, eu não estou trabalhando como professora, não tenho como trabalhar remotamente na minha classe... tenho muitos alunos com muitas deficiências. Então, eu estaria trabalhando com eles agora atividades para vida autônoma e agora eles estão sendo trabalhados em casa. Eu tô me sentindo...

Essa fala da saudade é importante e expressiva, por vários motivos. Aponta para a saudade como: afeto indicador de *'tempoespaço'* de perda, em que algo que nos agrada, “objeto” de nossa estima, é retirado de nós. Também aponta para a posição do sujeito que sofre a perda, se *ex-põe* e torna-se, de algum modo, vulnerável. Tal disposição subjetiva pode ser propícia e facilitadora da experimentação (BENJAMIN, 2013), porque a condição mínima para que o sujeito consiga experimentar é que tenha a coragem de se *ex-por*. Desse modo, podemos conjecturar que o sujeito da saudade é alguém que, ao se exhibir, se mostrar, se coloca a meio passo, a caminho das experimentações.

Outra coisa que prende nossa atenção na narrativa é a “saudade de ser docente”. O que é isso? De que saudade estamos falando? Podemos notar que esta saudade, específica de ser, se

caracteriza pela “ausência da turma” e, logo depois, pela “saúde da sala”. Na educação, de modo geral, essas duas instâncias costumam ser pensadas juntas, como se fosse a mesma coisa, porque facilmente reduzimos os diversos ‘*espaçostempos*’ às exclusivas interações entre seres humanos. Acontece que nossa colaboradora está nos dizendo o oposto. Ela sente saudade das interações com as pessoas e também sente falta dos materiais que ajudam a compor a sala de aula. A partir disso, podemos conjecturar que a espacialização mobilizada pelas práticas docentes é complexa e comporta afetos, interações, materialidades etc. Afinal, como narra uma das professoras: “transcender e ressignificar a todo momento é parte integrante do ser humano. Os desafios e os objetivos nos impulsionam e nos motivam a seguir”. Parece que os encontros com as coisas, com os outros seres nos forçam a sair das nossas zonas de conforto e nos colocam em devir. Então, parece que tornar-se professor e professora é menos uma questão de ‘*aprender a ser*’, e mais uma questão de ‘*aprender a devir*’! Afinal, os encontros estão envoltos em ritornelos que criam novos ritmos e composições existenciais.

### 5.3 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS: O PENSADO E O VIVIDO

#### 5.3.1 As rodas de conversa

A roda de conversa virtual foi um dos dois dispositivos de pesquisa-formação que utilizamos. De inspiração *freireana*, tornou-se dispositivo metodológico importante no acontecer dessa *pesquisa-formação*. Isso porque permitiu a livre circulação das falas relacionadas ao mal-estar docente e às realidades emergentes impostas pela pandemia como nova normalidade. O objetivo foi criar um espaço dialógico, de autoria da fala, elaborado a partir das nossas percepções e participações que configuram o campo social, em particular, as escolas. As problematizações dos temas eram sugeridas e apresentadas pelas/os participantes. O contexto social epidêmico, no qual ainda estamos imersos, explicitou-se nas falas, bem como situou as escutas nos ‘*temposespaços*’ criados. Foram momentos importantes que nos possibilitaram criar uma via coletiva da fala profanada acerca do discurso sagrado da educação e da docência. Para tanto, tomamos o sentido das experimentações das realidades como experiência atribuída pelo filósofo Jorge Larrosa (2004) ‘*dá-se a ler*’ é a experiência na qual nos modificamos pela leitura. Assim, nas rodas de conversas, os nossos saberes elaborados, as diversas experiências alheias à formatação científica, bem como os construídos como repertório científico, modificaram-nos como pessoas.

Na condição de experimentadores de tantas realidades, podemos conjecturar, entre outras coisas, que o conhecimento social está circunscrito não apenas no âmbito acadêmico, mas ressoa nos processos de luta por liberdade e significados de diversos grupos sociais, na vida cotidiana. Nas rodas de conversa, numa tentativa de dignificar nossas existências nos processos educacionais de ‘*aprendizagensensinos*’, acionamos experiências vividas como produtoras/es e consumidoras/es dos conhecimentos e saberes produzidos em nossas práticas sociais do campo da religião, da dança, das artes plásticas, da música, da literatura romancista, dos movimentos populares etc. que formam o corpo social dos humanos.

### 5.3.2 Os ateliês lúdicos

Esse dispositivo metodológico sustentou-se nos aspectos teóricos e epistemológicos que delinearam a perspectiva da pesquisa-formação, já apresentados anteriormente neste artigo, e almejou promover experiências de co-autorias que possibilitaram movimentos de ruptura com as reproduções e a instituição de práticas de vida e formativas que contribuíram para a emergência das/os envolvidas/os. O dispositivo abriu espaço para expressão das linguagens artísticas, para sensibilizar e zelar pelo espaço da fala de todas/os as/os participantes da experiência da pesquisa-formação, que teve como eixo fundante o espaço da escuta profana na formação multirreferenciada das/os professoras/es.

A proposta de trabalhar com ateliês lúdicos teve origem nas ideias de Loris Malaguzzi (1999), que define o ateliê lúdico como um agente transformador das experiências educativas e, portanto, subjetivas. De fato, os ateliês se configuraram como espaço de possibilidades, de criatividade, autonomia, de descobertas e ludicidade. Para Bassi (2007), educador que ocupa a função de atelierista na cidade de Reggio Emília, onde Malaguzzi iniciou seu projeto, o ateliê é como um grande laboratório, oficina das ideias e de práticas educativas, que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Além disso, Bassi afirma ser o ateliê um espaço de utilização de múltiplas linguagens: verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo etc.

Antes de falar de como a canção realmente me tirou do lugar, causou um deslocamento tamanho, eu queria falar um pouco sobre a escolha e qual era o objetivo da escolha. Eu lembrei muito de quando eu estava começando as minhas aproximações com sujeitos da minha pesquisa no mestrado, que eu construí – Robertinho (Prof. Roberto Sidnei, da FAGED/UFBA) fala muito que a gente constrói o método –, então eu pensei numa ideia de trazer o que eu tenho chamado de dispositivos etnonarrativos, que eram justamente canções, trechos de filmes, poemas, pra despertar determinados processos com os agentes de socialização. E aí eu fico assim pensando: você escolheu já pensando em um processo de escuta, e a gente foi pra uma outra questão totalmente... como isso é o que eu pesquiso na minha pesquisa, que é o acontecimento: você planeja uma determinada circunstância, mas o outro, quando é atravessado pelo processo, ele vai escutar, compreender e reagir na medida das suas experiências. Então, assim, E... (nome retirado para evitar identificação) traz a experiência dele com a religião, A... (nome retirado para evitar identificação) e eu trouxéssemos a experiência com a identidade materna. No meu caso, é muito mais o materno do que o paterno mesmo, eu comecei a chorar na primeira frase, “minha filha”, pronto, desabei. Porque a sensação que eu tinha era, como A... falou, de esperar que minha mãe me diga “minha filha”, porque, assim, eu compreendo, e aí vem outra parte da escuta, hoje, eu... porque pra mim, assim, parecido com o que D... (nome retirado para evitar identificação) trouxe, escutar é compreender o outro. E compreender o outro é tentar se aproximar o máximo desse lugar onde ele fala. A gente nunca vai saber falar pelo outro porque a experiência dele é singular e é única, mas, quando a gente se aproxima e tenta entender como foi que a pessoa construiu aquele pensamento a partir das suas experiências, e a gente só vai fazer isso na escuta, porque é através da narrativa do outro que a gente vai chegar a se aproximar disso.

A narrativa acima revela a potência da experiência lúdica, deslocando a professora de seus lugares consagrados, fazendo-a ir, como em ziguezague, de um lugar a outro. Todas as dimensões estão aí presentes: política, afetiva, estética, relacional, epistêmica etc. estão entrelaçadas, não há separação... O dispositivo *ateliê lúdico* proporcionou às/aos sujeitas/os da pesquisa experiências múltiplas de *‘formação/transformação’*, na medida em que foram identificando e elaborando, nos *‘espaçostempos’* de fala e escuta profanas, os motivos dos seus mal-estares docentes e foram ressignificando-os.

#### 5.4 Para não concluir

Nossa pesquisa-formação nos mostrou que o encontro dos seres e das coisas ocorre através de diversos modos, através dos quais as coisas também se oferecem e vão ao encontro dos viventes. A *‘aprendizagem/sino’* pode ser compreendida como esses encontros, choques, e como a tentativa mesma de apreendê-los. Apreensão dos movimentos que se dão através das resistências e das passagens. Afinal, é a partir destes encontros e dos choques que se formam os seres e as coisas. Não podemos esquecer que estamos em ambientes que formam os *‘corposmundo’*. Criados com a intromissão dos ritornelos.

Assim, temos que o encantamento do mundo não procura mais explicações consagradas, transcendentais, messiânicas ou redentoras, como se fosse possível “recuperar” o “paraíso

perdido na terra”. Trata-se das constituições de agenciamentos que promovam novas formas de criações, de encontros, do estabelecimento de novas relações com: o mundo, a terra, os seres, a vida etc.; sobretudo porque estamos nos movendo em solo da experimentação, no qual os movimentos de criação tornam-se radicais. Precisamos ressignificar a noção de vida. Se partirmos do pressuposto de que a educação mobiliza, transforma, ou seja, envolve-se com modos de vida, e não apenas com a produção do conhecimento, compreenderemos melhor os aspectos ontológicos (existenciais) que estão sempre implicados nas redes educativas, que são formadas por nós e nas quais nos formamos.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, N.; CALDAS, A. N.; ANDRADE, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al* (org). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR, 2019, p. 18-45.
- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALENCAR, G. A.; MOURA, M. R.; BITENCOURT, R. B. Facebook como plataforma de ensino/aprendizagem: o que dizem os professores e alunos do IFSertão - PE. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 86-93, jul. 2013,
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: Como elaborar referências bibliográficas. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.
- BARBOSA; E., BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BATISTA, M. R.. Educação geográfica e ciberespaço: convergência entre o conhecimento nas redes. **Revista de Geografia**, v. 4, n. 1, p. 86-933, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229322/23660>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRUM, E. O vírus somos nós (ou uma parte de nós): o futuro está em disputa. **El País**. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-25/o-virus-somos-nos-ou-uma-parte-de-nos.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BYINGTON, C. A. B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. *In*: FAZENDA, Ivani (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita, **Z cultural**, ano XV, 2º sem. 2020. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GUATTARI, F. Linguagem, consciência e sociedade. In: GUATTARI, Félix *et al.* **SaúdeLoucura**, n. 2, 4 ed., São Paulo: Hucitec, 1990.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun/jul/ago. 2004.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: 2018.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. In: **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RANGEL, L. Movimento E - caminhadas, deslocamentos e paisagens. In: SANTOS, E.; RANGEL, L. **O caminhar na educação: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SANTOS, F. K. S. dos; SANTOS, M. F.: Educação geográfica e ciberespaço: convergência entre o conhecimento e as redes. **Revista de Geografia**, Recife, v. 34, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistageografia>. Acesso em: 19 dez. 2020.

### **MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>POR ENTRE ENCONTROS</b> <b>Escutas Profanas Tecidas em Rede num Contexto de Pandemia</b>
<b>RECEBIDO</b>	29/10/2021
<b>AVALIADO</b>	08/11/2021
<b>ACEITO</b>	15/11/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Moema Ferreira Soares
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/6159307405000497">http://lattes.cnpq.br/6159307405000497</a>
ID ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-4243-8882">https://orcid.org/0000-0002-4243-8882</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Possui graduação em Psicologia, com formação de psicólogo, pela Universidade Federal da Bahia, especializações em Psicopedagogia e Saúde Coletiva. É mestra em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, e doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com livro publicado intitulado <i>DEMANDA DO DESEJO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR</i> . Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pesquisadora do Grupo de Pesquisa TransFormAção, da mesma instituição, e do Formacce em Aberto, da FACED/UFBA. Temas de pesquisa/interesse: formação de professor e prática docente; processos formativos, saberes e subjetividades contemporâneas. Possui experiências nas áreas: Psicologia Organizacional, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Educação a distância.
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Tereza Cristina de Oliveira
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/8893291351080584">http://lattes.cnpq.br/8893291351080584</a>
ID ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-7227-8306">https://orcid.org/0000-0002-7227-8306</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Possui Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (1985), Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Tem experiência na área de Educação Superior, atuando principalmente na Graduação e Pós-Graduação. Ministra as disciplinas curriculares: Pesquisa Social; Pesquisa em Educação; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Projeto de Intervenção; Iniciação Científica. Tem experiência em pesquisa qualitativa, mista e quantitativa. Temas de interesse e atuação investigativa: infância e educação/escola; processos simbólicos na educação, cidade e cultura, formação de professores. Atua em diversas bancas de mestrado, doutorado, especialização e graduação. Atualmente, integra o grupo de pesquisa TransFormAção, voltado para a formação de professores, do IFBA/Campus Salvador.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

AUTOR 3	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Leonardo Rangel dos Reis
INSTITUIÇÃO	IFBA
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/2439250042562437">http://lattes.cnpq.br/2439250042562437</a>
ID ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-5644-6250">https://orcid.org/0000-0002-5644-6250</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pelo ProPEd/UERJ. Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA). Associado ao Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA). Participa de projetos nas áreas dos processos formativos, currículo, educação, cuidado e cotidianos, junto aos Grupos de Pesquisa: Currículo e Formação, FORMACCE (PPGE/FACED/UFBA); Redes Educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons (ProPEd/UERJ); e TransFormAção (IFBA). Possui experiências nas áreas: Sociologia da Educação, Teoria Social, Etnografia da Educação e Educação Profissional
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<p><b>Autor 1:</b> Moema Ferreira Soares - Rua Clara Nunes, 32, Apto. 1002 CEP: 41810-425</p> <p><b>Autor 2:</b> Tereza Cristina de Oliveira - Rua Theodomiro Baptista, 164, Apto. 402. CEP: 41940-320</p> <p><b>Autor 3:</b> Leonardo Rangel dos Reis - Travessa dos Barris, 87, Apto. 302. CEP: 40070070.</p>
---	---

---

## 6 OS SABERES COMO POSSIBILIDADE DE SOBREPULAR O MAL-ESTAR DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM PESQUISA DE FORMAÇÃO

### **Claudia Uripia Rosa**

Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc/UNEB), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador, especialização em Supervisão Escola e Empresa pela Faculdade de Educação Olga Mettig, em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Federal da Bahia e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos. Coordenadora Pedagógica concursada da Secretaria Municipal de Educação; Assessora Psicopedagógica do Centro de Estudos Pequenoópolis.

E-mail: [claudiaur23@gmail.com](mailto:claudiaur23@gmail.com)

### **Dídima Maria de Mello Andrade**

Professora Titular da Universidade Do Estado Da Bahia (UNEB). Mestre e Doutora em Educação - Especialista em Psicopedagogia e em Supervisão Escolar; Pedagoga. Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação- GESTEC.

E-mail: [dídima.andrade@gmail.com](mailto:dídima.andrade@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo, oriundo de um projeto interinstitucional de pesquisa e extensão, intitulado “Contribuições da escuta profana na resignificação do mal-estar docente”<sup>1</sup>, realizado no período de 2019 a 2021, aborda a problemática do mal-estar instaurado entre os profissionais da educação, em especial os professores. Considerando as exigências impostas à profissão docente, diante da expansão da escola básica, das novas funções que ela historicamente vem assumindo e dos desafios ocasionados pela pandemia SARS-CoV-2, este texto tem o objetivo de refletir sobre o mal-estar docente, materializado na prática pedagógica; busca-se, com esta discussão, oferecer aos docentes elementos que contribuam para o exercício dessa atividade frente ao mal-estar docente e como se configuram.

**Palavras-chave:** Mal-estar docente. Saberes. Prática pedagógica. Formação.

---

<sup>1</sup> Parecer aprovação Plataforma Brasil, CEP 40.110-150, CAEE: 31838120.4.0000.5031

## ABSTRACT

This article, from an inter-institutional research and extension project entitled “Contributions of profane listening to the redefinition of teacher malaise”, carried out from 2019 to 2021, addresses the issue of malaise among education professionals, in particular the teachers. Considering the demands imposed on the teaching profession, given the expansion of basic school, the new functions it has historically assumed, and the challenges brought by the SARS-CoV-2 pandemic, this text aims to reflect on the teacher malaise materialized in pedagogical practice; The aim of this discussion is to offer teachers elements that contribute to the exercise of this activity in the face of teacher malaise and how they are configured.

**Keywords:** Teacher malaise. Knowledge. Pedagogical practice. Formation.

## 6.1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente no Brasil, não são reflexões tão recentes. Pode-se encontrá-las, de acordo com Oliveira (2010), já no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, com a luta pela profissionalização e reconhecimento do magistério. Porém, em conformidade com Tardif e Lessard (2014a), apesar de a docência ser uma das profissões mais antigas e contar com um aporte teórico de grande valor, ainda há poucas pesquisas no Brasil a respeito desta ocupação a partir da análise do contexto cotidiano em que atuam os sujeitos do trabalho docente.

É verdade que, ao adentrar o cotidiano dos professores, precisa-se levar em consideração os diversos contextos. A princípio, pode-se pensar que a diversidade que esta atividade social apresenta poderia fornecer ideias e resultados com pouca credibilidade científica. Porém, a aprendizagem requerida para ser professor e se desenvolver profissionalmente também não é única e a mesma. A pesquisa, a partir dos professores e seus contextos, traz em seu bojo, além das particularidades pessoais e do estudo do ensino em contextos, o vasto repertório teórico produzido historicamente.

Nesse sentido, considera-se importante ressaltar a docência como uma atividade com profundas implicações sociais e subjetivas. Essas implicações, dentre outras razões, delineiam-se a partir de escolhas ideológicas, didáticas, teóricas, interpessoais, que reverberam nas práticas pedagógicas desses profissionais durante sua trajetória e que compõem o debate de profissionalidade do professor.

É certo que as mudanças sociais, culturais e políticas repercutem sobre os professores. É importante refletir como estes interpretam as “[...] políticas públicas e como se veem mediante a desvalorização, a hiper-responsabilização, o aumento da burocracia, a intensificação do trabalho, as culturas performativas” (FLORES, 2016, p. 343), entre outros aspectos que marcam o exercício da sua profissão.

O sentido da docência se encontra na humanidade, pelo fazer humano; seu trabalho é sobre e com seres humanos, em um movimento constante e interativo (CAMPOS, 2013; TARDIF; LESSARD, 2014a). Assim, em sua formação continuada, o professor caminha numa busca incessante de se refazer, de criar e ressignificar suas práticas, numa reprodução dessas demandas construídas socialmente. Sentido que fortalece o intento da escrita deste artigo após o “término” do projeto de pesquisa e extensão “Contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”, haja vista estarem estes professores retratando seus

sentimentos, elaborações, contextos, práticas, ao tempo que ressignificam seu fazer-ser professor.

Assim, embora Esteve Zaragoza (1999) apresente o “mal-estar” como efeito permanente de caráter negativo, que afeta a personalidade do professor em relação a sua profissão, durante o projeto foi possível entender que existem saberes que possibilitam a ressignificação deste sentido e a reelaboração de novos sentidos, quando, em pares, discutem, conversam e criam novas possibilidades de enfrentamento destes complexos e desafiadores tempos.

A proposta aqui apresentada objetiva refletir o mal-estar docente materializado na prática pedagógica. A metodologia de abordagem qualitativa e bibliográfica é apoiada nas reflexões, vivências e diálogos realizados no desenvolvimento da pesquisa-formação. Enquanto pesquisadores, também em formação, o projeto possibilitou aos autores a escrita deste artigo a partir da abertura epistemológica para os modos de se compreender os fenômenos educacionais, libertos dos paradigmas simplificadores que fundaram as ciências sociais e que orientam ainda hoje o trabalho docente, para trazer à baila impressões e contribuições advindas.

Trata-se de uma proposta metodológica crítica que se abriu para a construção, diante dos espaços de escuta e diálogos crítico-reflexivos, possibilitada por diversas vivências lúdicas. Esses espaços, presenciais e mediados por tecnologia, promoveram o intercâmbio entre os saberes dos participantes envolvidos, de modo a favorecer subsídios para a escrita destas ideias, respaldada na construção dialógica de professores-pesquisadores.

Após a “Introdução”, na qual consta a problemática, tessituras que mostram a importância do tema, o objetivo e a metodologia, encontra-se, em “Um olhar para o trabalho docente e o mal-estar irrompido”, uma vista histórica sobre o trabalho docente e o mal-estar instaurado. Logo a seguir, é apresentada a seção “Os fundamentos didáticos do trabalho docente”, com o propósito de argumentar posições, dimensões, critérios da prática pedagógica, com reflexões acerca da pessoa dos professores. Na seção “Os saberes no exercício do trabalho docente”, são apontadas contribuições para o exercício dessa atividade frente ao mal-estar docente e como se configuram. Por último, “Finalizando, mas não concluindo”, com algumas palavras a mais para a compreensão da complexidade deste ofício, que se dá a partir dos professores, dos saberes, dos fundamentos e teorias, em cocriação, para o exercício de uma prática reflexiva, livre e menos suscetível à materialização de mal-estar.

## 6.2 UM OLHAR PARA O TRABALHO DOCENTE E O MAL-ESTAR IRROMPIDO

Trabalho docente, ofício de professor, docência... palavras que denominam o ser professor em um longo processo histórico estudado e debatido por grandes nomes, atendendo a vertentes diversificadas das áreas do conhecimento. Há uma grande produção em livros, periódicos, pesquisas, que apresentam conteúdos de relevância e fundamental importância para o processo de entendimento e aprofundamento a respeito de uma atividade que mobiliza, no país, 1,4 milhão professores em atividade nas salas de aula do ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Não obstante, a respeitável elaboração não parece suficiente, ao contrário, inquieta e provoca a reflexão a respeito desta profissão, que tem como objeto o humano. O professor lida com humanos e seus processos, ao tempo que reconstrói sua própria humanidade em diversos contextos. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser entendido como uma ação contínua, situada, marcada pela subjetividade, interação, construção recíproca e dialógica entre os sujeitos. (CAMPOS, 2013, p. 25).

Uma profissão que se assemelha ao direito e à medicina, quando se fala em antiguidade, oriunda do sacerdócio, da vocação e do condutor leigo, sofreu mudanças ao longo do tempo e em razão das exigências políticas e econômicas. Discussões profícuas abarcaram históricos e análises, efetuando um balanço a respeito da profissionalidade e da proletarização. São estudos que alavancaram posições diferenciadas acerca desta atividade e que deixaram um campo fértil para novos estudos, haja vista ter em voga, neste percurso, a formação dos professores como mola propulsora para otimizar a sua profissionalização no país.

Entre outros nomes importantes, autores interessados em educação, como Enguita (1991), Marin (2016); Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Oliveira (2010, 2016), empreenderam esforços para contemplar estudos variados e, no decurso deste propósito, apresentam em seu bojo características peculiares do ser professor, que poderiam garantir a legitimidade social, mas que se constituem desafios.

Estudos no Brasil coincidem com os realizados na América do Norte e Europa, no que tange à importância da formação dos professores para garantia da profissionalização e melhoria no exercício da função. Nesses estudos, são valorizados: a devolução do poder aos professores e aos estabelecimentos, a promoção da ética, a construção rigorosa e eficiente da base de conhecimentos para a prática, unindo pesquisadores e professores, a valorização da competência e inovação dos professores e não das receitas impostas, bem como o

fortalecimento da responsabilidade coletiva dos professores junto à gestão frente às decisões e integração das famílias nos processos de ensino e aprendizagem. (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 26).

São proposições generosas que estes autores enumeram e que corroboram para o entendimento da complexidade<sup>2</sup> do trabalho docente, cujo pressuposto denuncia a multidimensionalidade a que ela se refere. Ou seja, em análise a estas proposições, pode-se, pelo menos, inferir aspectos como: autoridade, autonomia, poder, conhecimento, coletividade, políticas públicas, legislação, identidade, tecnologias, saberes, condições de trabalho, práxis, subjetividade, recursos. Elementos constitutivos do trabalho docente que, por si, podem estar em pares, por similaridade, ou antagônicos, por contradições, ou em meio termo, quem sabe.

Ainda sobre estes aspectos, são apresentados para reflexão os desafios ocasionados pela tensão a partir dos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos a que estão sujeitos os professores, que, embora sejam aspectos contemporâneos, põem-se mais fortemente no contexto pandêmico atual.

Os contextos sociais, políticos e econômicos são essenciais para compreensão do trabalho docente, porque situam historicamente o modo de viver de cada época e as estruturas que as sustentam e dão forma. Nesse sentido, Santos (2020, p. 12), que em poucos dias de pandemia publicou o livro *A cruel pedagogia do vírus*, não só alerta para o que está para além do visível e do vivido, mas para o que está escondido no pano de fundo, o que ele chama de os três unicórnios, referindo-se à leitura de Leonardo Da Vinci sobre este ser mitológico, um animal associado à força, à pureza, à astúcia e incapaz de se dominar. Santos se refere aos três poderes que, desde o século XVII, estão vigentes ferozmente como modos de dominação: o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo.

O contexto pandêmico evidenciou agravamentos ao trabalho docente. A docência, sem seu espaço formal de atuação (escolas / sala de aula) foi tentada à clausura. Mas, em plataformas digitais e também em redes sociais pela onipresença desses “superpoderosos”, inculcada ao longo dos anos e a pleno vigor nas políticas públicas atuais, debate-se, apodera-se delas, expõe suas mazelas e mal-estar e se propõe autoafirmação como profissionais. Em eventos

<sup>2</sup> Sugere-se a leitura do capítulo *O desafio da complexidade*, da obra *Ciência com Consciência*, de Edgar Morin. Morin (1999, p. 177) discute o termo com amplitude e vasto repertório, porém, ressalta-se uma pequena parte de suas contribuições para seguimento deste texto: “[...] a ideia de complexidade para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões, pois os fenômenos sociais são ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza”.

universitários, discute e denuncia os sucessivos golpes ao trabalho docente e à educação, “[...] mesmo que ao final possamos ser vencidos” (PIMENTA, 2020).

O cenário de ataques profundos ao trabalho docente se soma aos atos pré-pandêmicos, que já denotavam a saída de um ciclo de legalidade e legitimidade da valorização docente, principalmente com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou os gastos públicos nas áreas sociais à inflação, pelos próximos 20 anos. Golpe que instituiu uma mudança na Constituição Federal, que vai na contramão do que se construiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), com o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), nos processos de participação estudantil, com o Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB) e com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço democrático instituído pelo Poder Público em articulação com a sociedade, para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional.

É no enfrentamento deste golpe, da falta de diálogo social e político, das ameaças, demissões, suspensão de contratos e de todas as demais impossibilidades impostas pelo afastamento do convívio social que é posta em xeque a característica básica do trabalho docente, que é dar sustentação ao cotidiano escolar, à construção das relações humanas. Ou seja, foi neste contexto catastrófico que o docente precisou se colocar, manter-se na centralidade dos processos, mesmo sem seu espaço formal instituído para continuidade de seu trabalho.

Envolto em sentimentos de dúvidas, angústias, medo do inimigo invisível por si, pelos seus e por seus alunos, o mal-estar docente, já denunciado por Esteve Zaragoza (1999) e Aranda (2007), ganhou características particulares da atualidade, tornando-se um fenômeno complexo, constituído por variados fatores, quando relacionados às transformações que vêm acontecendo na sociedade e no trabalho docente.

Diferentes análises sugerem que as condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo e trouxeram para as práticas pedagógicas tensões que afetam os processos de ensino e aprendizagem vividos por esses sujeitos, pois “[...] as bases do conhecimento sobre os quais os professores se apoiavam tradicionalmente estão comprometidas [...] [e a] [...] pesquisa em educação fornece poucas respostas precisas ou ideias diretamente utilizáveis pelos praticantes.” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 149).

Além disso, as práticas pedagógicas são marcadas pela burocratização e pela racionalidade técnica; à medida que se multiplicam as avaliações, insere-se instrumental técnico desprovido de currículos pensados pelos professores, estabelece-se o controle do trabalho por tratamento tecnológico, gera-se a competição pela lógica de mercado e/ou salários por meritocracia.

Estes fatores, que por si já interferem na prática pedagógica, unem-se às crenças que os próprios professores trazem consigo. Consoante Campos (2013, p. 43), “[...] as crenças são faculdades que os docentes internalizam antes mesmo de se tornarem professores”. Fazem parte de um conjunto de elementos condicionantes de caráter pessoal, emocional articulado com o que é estabelecido por eles como verdade no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no exercício da sua função, por vezes, os professores materializam o mal-estar na prática pedagógica, por imposição de fatores exteriores, mas também fatores simbólicos internos (CAMPOS, 2013). Esses últimos são extremante significativos, falam alto e forte sobre o quanto se tem das marcas que se constroem. Como afirmou Pimenta (2002, p. 13), “[...] começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos”.

Desta forma, pode-se inferir que ensinar é também um trabalho emocional. De acordo com Tardif e Lessard (2014a, p. 151), “[...] ensinar é a mais bela profissão do mundo [...] [e] [...] dificilmente pode ser exercida sem o mínimo de engajamento afetivo para com o objeto do trabalho, os alunos”. As práticas pedagógicas trazem as marcas da energia afetiva, decorrente da subjetividade e das interações subjetivas vividas em sala de aula, e revelam, na sua ação, a efetividade do humano que pode, no exercício da reflexão, entre pares, elucidar saberes concernentes à ressignificação do mal-estar.

### 6.3 OS FUNDAMENTOS DIDÁTICOS DO TRABALHO DOCENTE

Para descrever neste artigo sobre os fundamentos didáticos do trabalho docente, convém rever alguns questionamentos preliminares sobre o que é ser professor e os objetivos do trabalho docente. Ser professor é resolver os problemas da escola e da sala de aula? É acabar com a violência? É suprir as “carências” que fazem parte do cotidiano dos estudantes que frequentam a escola?

Essas questões coadunam com as discussões da seção anterior, na qual foi apresentado o cenário político que envolve a todos e no qual se torna cada vez mais difícil falar com precisão sobre as funções exercidas pelos professores. Vive-se em uma sociedade cada vez mais exigente, onde se espera do professor respostas muitas vezes impossíveis para problemas incomensuráveis devido às suas condições de trabalho e sua formação. Vive-se ainda em uma época de pouca credibilidade em relação à profissão; esta falta de credibilidade se constitui num entrave em relação à formação de uma profissão que data de eras passadas. Vale considerar, ainda, diante de tal afirmação, a importância de ser professor e sua responsabilidade social.

Como argumentam Tardif e Lessard (2002, p. 13) “[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Isso nos leva a considerar que cada professor precisa saber elaborar e realizar efetivamente um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional, em consonância com o mundo em que está se vivendo. Entretanto, conforme já descrito, a história nos aponta uma trajetória permeada de fatos, que, muitas vezes, não demonstram coerência entre as condições oferecidas e o que se exige do professor.

No que concerne às condições de trabalho a serviço da formação continuada, considerada como parte dos fundamentos didáticos, oferecida pelos órgãos competentes em geral, aponta-se um entendimento de que os professores, em maioria, recebem pacotes prontos e muitas vezes são impelidos a seguirem “tais” manuais do mestre, visto que muitas vezes não dispõem de aparatos tecnológicos para outras fontes de pesquisa e para acessarem o lugar dos conteúdos que fundamentam a prática docente. Deste modo, os professores associam o tempo todo, e quase exclusivamente, o conteúdo através do livro didático e pelos manuais da formação continuada, sem liberdade para opinar na escolha, e trabalham de maneira descontextualizada e/ou desconectada de sua realidade.

Na esteira dos fundamentos didáticos, identifica-se o saber fazer, aqui compreendido como metodologia de ensino. No seio destes fundamentos, a metodologia ocupa um lugar de grande relevância, entretanto, muitas vezes, equivocada e reducionista para os professores. Metodologia significa simplesmente técnica ou dinâmica de grupo, não compreende as concepções subjacentes, do ponto de vista teórico e epistemológico, bem como a importância de teorizar sobre as práticas. Estes momentos são momentos desequilibradores, porque um grande desafio se impõe: compreender que concepção norteia o seu fazer didático.

A concepção que norteia o fazer didático dos professores envolve dimensões com características diferenciadas em cada uma das diversas maneiras de ensinar. Apesar dessas variáveis, Zabala (1998) nos oferece uma análise minuciosa dessas dimensões na perspectiva de alguns autores. Mas, independentemente da apresentação dessas dimensões, é importante frisar que todas envolvem organização de sequências didáticas, como se estabelece o papel dos professores e alunos nessas propostas, a forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal que irá se estabelecer, bem como as variáveis dentro desse grupo, que permitem determinado tipo de trabalho, a utilização dos espaços e do tempo adaptável às diferentes necessidades educacionais, sem deixar de considerar o tempo e espaço rígido, a maneira de

organizar os conteúdos, a existência e/ou forma de utilização dos materiais curriculares e recursos digitais e, por fim, o sentido da avaliação.

Estas variáveis explicam por que, muitas vezes, se tornam momentos desequilibradores para os professores, pois nelas estão contidas a função social do ensino e o conhecimento de como se aprende. São escolhas didáticas que denotam, antes de tudo, o papel da educação, mas também estão interligadas com a inspiração epistemológica, socioantropológica, psicológica e, por conseguinte, exigem uma constante prática reflexiva.

Dentre os fundamentos didáticos, chama-se a atenção para o processo de avaliação enquanto concepção emancipatória ou progressista, relacionado com os outros elementos do planejamento (conteúdos, objetivos e metodologia). Faz-se necessário abandonar o conceito tecnicista, a exemplo do uso recorrente de questionários fechados, provas com data marcada, um verdadeiro “monstro de sete cabeças” (HOFFMANN, 1991), atribuindo, muitas vezes, ao aluno a responsabilidade pelo “fracasso” nos resultados.

A qualificação do professor, considerando os fundamentos que vão organizar sua formação, está muito distante do ideal, do necessário e, mesmo, do urgente, principalmente do professor do ensino fundamental I. Percebe-se, ainda, o processo de aviltamento e descaracterização da profissão do professor, quando se observa as perdas salariais, que constituem um grande problema para a categoria. Essa situação desencadeia movimentos e lutas por condições dignas de trabalho. Consequentemente, gera grandes conflitos que comprometem a qualidade do trabalho docente e da escola.

Convém lembrar que o conhecimento pedagógico dos conteúdos (o saber selecionar e organizar didaticamente) que o professor precisa construir é um tipo de saber que vai além do conhecimento da matéria por si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria que vai ministrar. Inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto, de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui, também, aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil. Faz do ensino uma arte.

Sendo assim, observar e compreender que a fragilidade da prática pedagógica, bem como, por outro lado, a ressignificação dos saberes para fundamentá-la, não podem ser trabalhados apenas com um curso de graduação de nível superior. É preciso pensar em aspectos estruturantes a partir de outras variáveis, como a necessidade de políticas públicas em educação que possibilitem cursos de qualidade, que oportunizem aos professores leituras e estudos sistemáticos de temas pertinentes à prática pedagógica, por exemplo; políticas salariais que

ofereçam ao professor condições de assinar revistas e periódicos, a fim de estarem sempre atualizados, pois, devido às condições socioeconômicas impostas pelos baixos salários e uma carga-horária exaustiva que assumem para suprirem suas necessidades pessoais, os professores estudam de forma aligeirada e com alicerces teóricos pouco fundamentados.

O tempo disponível para formação a partir das trocas entre pares também é reduzido. Os professores não disponibilizam de tempo dentro de suas escolas para pensar sobre o que foi feito, como foi percebido, como pode ser reorganizado de outra forma, que contribuições já foram experimentadas por outros professores. Pesquisar sua própria prática coletivamente possibilita experienciar a construção de sentidos, elucida saberes para construção de conhecimentos, rompe com as concepções fragmentadas e reducionistas que favorecem o uso de uma didática pouco refletida, repensada para superação dos fatores negativos externos e internos que se apresentam no exercício pedagógico, dando lugar à práxis livre de mal-estar e ambivalências.

#### 6.4 OS SABERES NO EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE

No Brasil, a desigualdade social é gritante e a formação de professores é um desafio a ser enfrentado. Convém dizer que, na passagem da década de 1980 para 1990, teve início a chamada época de crise de paradigmas<sup>3</sup>. Consequentemente, as questões pertinentes à autonomia dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbravam outros olhares. Os saberes, no exercício do trabalho docente, começam a ganhar corpo. No contexto da educação brasileira, surge a necessidade de compreender o lugar dos saberes no exercício do trabalho docente. Nesse cenário, evidencia-se o professor reflexivo, que pensa na ação, bem como o professor pesquisador da sua prática, uma vez que essa crise de paradigmas permite uma transgressão. Assevera-se que ser professor é assumir uma postura ética, responsabilidade com os sujeitos que adentram os espaços de aprendizagem; é assumir uma posição de mediador, no sentido de estar presente, interagir e acrescentar; exige estudo e reflexão constantes. Pode-se dizer que não é uma profissão fácil de ser exercida.

Nesse sentido, acrescenta-se o desejo de aperfeiçoar o seu saber. O saber é inerente ao sujeito; não há como demonstrar cientificamente. O sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior, ao tempo em que se autoriza. É o tempo de uma história: a da

<sup>3</sup> Paradigma se refere a modelos e padrões que possibilitam compreender os aspectos da realidade, permite ser compreendido também enquanto constelação de valores, crenças e técnicas partilhadas pela comunidade científica.

espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Evidencia-se que esse tempo, por fim, desenvolve-se em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro.

Saber ainda diz respeito a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si, o que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo; logo, tem relação direta com o saber, porque é um ato subjetivo, por isso outra contribuição específica consiste em inserir de modo mais profundo a questão do saber na formação e na prática do pedagogo, o que incide como uma demanda específica para o currículo de formação do pedagogo e as suas aptidões. O medo, a incerteza e a insegurança parecem ter sido sempre atributos daqueles que enveredam pela profissão de professor, conforme entendido por estas pesquisadoras.

A carreira de docente é, no entanto, um verdadeiro desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade contemporânea. Autoriza-se a dizer que assim é porque, nas interlocuções, foi visto e ouvido os professores afirmarem que ser professor é ter responsabilidade com os sujeitos que lhes são delegados e, principalmente, é auxiliar na construção do conhecimento. Acredita-se, ainda, que, para compreender melhor tais “delícias e dores” do “ser professor”, faz-se necessário uma educação lúdica e o seu sentido só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo com um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma.

Quando se escuta um professor falar que o seu espaço é heterogêneo, um espaço onde se tem de respeitar as diferenças, mas principalmente é o espaço onde a afetividade tem que acontecer, ratifica-se. Neste sentido, traz-se a ludicidade como elemento fundante na formação do professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer para poder conhecer o outro. Isso proporcionará uma nova consciência, conforme afirmam Laville e Dionne (2005, p. 113).

Nesse momento, propõe-se uma breve reflexão sobre a formação na universidade pública, visto que, por tradição, valoriza-se o trabalho do pesquisador e há a tendência de resumir a atividade do ensino à aplicação das teorias e técnicas, separando, assim, o trabalho docente em dois polos, como se fosse possível separar o pensar do agir.

Não é necessária muita argúcia para perceber que tais argumentos propõem uma visão racionalista do professor; ou seja, a subjetividade e o saber ficam reduzidos a uma visão instrumental e intelectualista. Entretanto, na tessitura deste texto, ainda se afirma: professor é uma profissão que provoca uma mudança social muito grande. Então, pensa-se e concorda-se:

a escola é um laboratório no qual o professor deve refletir, diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de “ação-reflexão-ação”), pesquisando e buscando novos conhecimentos para melhorar a sua prática.

Sendo assim, o professor não deixa também de ser um pesquisador no contexto prático. Por outro lado, o modelo racional tecnicista reduz o trabalho docente ao fazer; não considera o saber. Percebe-se isso quando se pensa: ser professor é profissão, o trabalho docente é eivado de um quadro profissional que atenda demandas. Mas que demandas? A demanda do tempo de dar conta de tudo, de responder a todas as questões, de atender ao currículo linear, a resumir suas práticas em aulas magistrais e discursos, pois, se assim não proceder, será rotulado de incompetente.

Ao mesmo tempo em que Schon (1992) denuncia o equívoco desse modelo, vem desmistificar a ideia de que o saber é uma coisa distante, não tangível ao professor. De acordo com Celani (1988, p. 159), “[...] o importante é desmistificar uma visão de saber equivocado, o conhecimento como algo de alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situada na Universidade; nos cursos de mestrado, especialização, doutorado”. O que falta ao professor é tempo, incentivo financeiro, acadêmico e reconhecimento da profissão, respeito aos saberes docentes, pois ser professor é algo muito bonito, muito prazeroso, muito significativo, é uma profissão que transforma pessoas ou não, mas prefere-se ficar com a primeira hipótese, sem esquecer a perspectiva crítica.

Desta maneira, adotar a perspectiva crítica significa a superação da razão instrumental, que prima pela racionalidade técnica e por um saber aplicado, pela razão emancipatória, por uma postura lúdica, que possibilita ao profissional o reconhecimento como sujeito, capaz de refletir, duvidar e criticar o que acontece a sua volta. Faz-se necessário refletir sobre uma nova concepção do currículo e repensar na docência e nas mudanças necessárias, e assim sair de um perfil comodista e superficial, a partir da práxis pedagógica. Portanto, é preciso compreender que o professor tem uma cultura, história, ou seja, sua singularidade, seu saber; romper com a educação dominadora que tem um modelo para o tornar sujeito passivo, submisso e desanimado, que legitima um único tipo de conhecimento, tornando-se fragmentado, acabado e descontextualizado historicamente.

Dessa forma, romper com o ensino tradicional e entender o conhecimento diante de uma visão mais complexa, sendo humilde e, metodologicamente, apropriar-se da relação sujeito-conhecimento e possibilitar a ação humana, lúdica a partir de um espaço tempo local, é não se aprisionar à forma do currículo e perceber a dinâmica da vida. Para isso, a formação do docente deve ser implicada a partir de uma práxis curricular, com base no projeto político, na reflexão

sobre sua prática, nos seus saberes, conhecimento de si e do mundo, envolvido com as questões educacionais coletivamente, mormente dentro dos espaços de atuação.

## 6.5 FINALIZANDO, MAS NÃO CONCLUINDO

As ciências da educação e da formação não estiveram alheias a essa crise que inaugurou a fundante necessidade de recolocar o professor no centro dos debates e das problemáticas da pesquisa. O longo processo vivido durante o desenvolvimento do projeto e na escrita deste artigo deixa sensações e ressaibos diferentes em quem os viveu.

Assim, nestas considerações finais, revisitam-se as contribuições teóricas que o campo da escuta profana trouxe para a prática dos professores envolvidos no projeto “Contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”, ao tempo em que se questiona: trouxe contribuições teóricas? Entende-se que sim, pois ofereceu contribuições pelas vias de encontros, a princípio presenciais, seguidos de remotos, por conta da pandemia que assola o mundo, conforme dito no início deste texto.

Em relação ao objetivo de refletir sobre o mal-estar docente materializado na prática pedagógica, não se teve expectativas ambiciosas, mas consideram-se reflexões profícuas. Sem a pretensão de ser exaustiva, histórica, ou de se dizer a última palavra, serviu para colocar aspectos da prática numa dimensão representativa de muitos professores e, sobretudo, mostrou a necessidade, a relevância dos saberes e da formação. Os profissionais avançam na medida em que compreendem, fundamentam o que fazem, ao tempo em que podem refletir sobre o vivido em contextos, individual e coletivamente.

Nos encontros, os professores falaram de si e sobre si em proposta que se considera valiosa pela pluralidade das linguagens abarcadas. Um repertório envolvendo linguagens verbais e não verbais. Sentidos construídos e compartilhados pela música, plástica, saber popular, senso comum, leitura de mundo, nas quais os sujeitos interagiram entre si, apresentando sua realidade.

Por outro lado, fez-se uma releitura sobre a formação, o currículo e se acrescentou as contribuições da ludicidade, ao tempo em que se foi tecendo os fios das conversas com professores. Ao conversar e examinar os documentos, percebeu-se que, em muitos momentos, a história se repete, uma vez que ainda se vê, na formação dos pedagogos/professores, os resquícios de um currículo da década de 1970, fortemente marcado pelo “treinamento”, pela “instrução programada” (foi a década do tecnicismo, de forma mais evidente). A pedagogia

tecnicista se reporta à segunda metade dos anos de 1950, com o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio do Ensino Elementar (PABAEE).

Dessa maneira, tendo como pressuposto uma práxis pedagógica e a humildade, assume-se como seres inacabados e incompletos e, por isso, não detentores do saber. Freire (2011, p. 35-36) explica que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. É preciso saber reconhecer quando os educandos (aqui professores) sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade. Para isso, a formação e a prática docente devem ser implicadas a partir de uma práxis curricular com base no projeto político, reflexão sobre sua prática, conhecimento de si e do mundo envolvidos com as questões educacionais.

Outrossim, pode-se dizer que, entre pares e em serviço, os professores merecem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é apenas um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação e a escuta. E, para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender sobre a ética, sobre a estética, sobre a abordagem artística e política, nas quais o seu trabalho deve estar embasado.

## REFERÊNCIAS

- ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CELANI, Maria Antonieta A.. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 148-163, 1988.
- ENGUIITA, Mariano F.. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente: sala de aula e saúde dos professores**. Tradução de Durley Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.
- FLORES, Maria Assunção. O futuro da profissão de professor. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 332-355.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, Jussara M. L.. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Profissão de professor: algumas tensões. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 135-154.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 71-93.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores de educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: Escola pública no contexto da valorização da escola pública**. Seção especial: Didática, Escola e a luta democrática. Trabalho apresentado no XX ENDIPE, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=G5WJG6j1j98>. Acesso em: 13 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHON, Donald A.. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Tradução de João Batista Kreuch. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>OS SABERES COMO POSSIBILIDADE DE SOBREPULAR O MAL-ESTAR DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES EM PESQUISA DE FORMAÇÃO</b>
<b>RECEBIDO</b>	29/10/2021
<b>AVALIADO</b>	30/10/2021
<b>ACEITO</b>	24/11/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Claudia Urpia Rosa
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Departamento de Educação (DEDC), Programa de Pós Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia UNEB.
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc/UNEB), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1993), especialização em Supervisão Escola e Empresa pela Faculdade de Educação Olga Mettig (1994), em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Federal da Bahia (2000) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2016). Coordenadora Pedagógica concursada da Secretaria Municipal de Educação; Assessora Psicopedagógica do Centro de Estudos Pequenópolis. Membro do Grupo de Pesquisa Elufotec: Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em coordenação e formação de professores e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Dídima Maria de Mello Andrade
INSTITUIÇÃO	Departamento de Educação (DEDC), Programa de Pós Graduação Gestão em Tecnologia Aplicadas a Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Professora Titular da UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Mestre e Doutora em Educação - Especialista em Psicopedagogia e em Supervisão Escolar; Pedagoga. Atualmente é Líder no CNPQ do Grupo de Pesquisa Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos - ELUFOTEC - MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL PROFANAÇÃO -IFBA/UNEB/UFRB. Atua principalmente nos seguintes temas: EDUCAÇÃO, Educação de Jovens e Adultos, Didática, Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Estágio, Pedagogia de projetos, Formação do Educador, Docência no Ensino Superior, Currículo e Ludicidade, Estágio em Educação Infantil, Estágio Ensino Fundamental, Pesquisa, Estágio em Gestão Escolar, Fundamentos da Educação. Professora permanente do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação-GESTEC. Parecerista ad hoc da Revista Entreideias/ UFBA/ FACED: educação, cultura e sociedade UFBA. Avaliadora ad hoc do MEC. Membro do Instituto de Psicanálise Sérgio Santana/UNEB.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES  
NO ARTIGO

Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de  
Correspondência  
dos autores

**Autor 1:** Rua Carlos Maron, 252/1102. Edf. Villa Joanna. Candeal  
CEP. 40 296 220 - Salvador-Ba

**Autor 2:** Ladeira dos Romeiros, 30. Bonfim  
CEP 40 415420 - Salvador-Ba

---

## 7 REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE PANC NO BRASIL: ASPECTOS NUTRICIONAIS E MEDICINAIS

### Alex Silva

Mestrando em Ciências Farmacêuticas (PPGFARMA, UNEB), MBA em Gestão da Qualidade e Gestão Ambiental (Uninassau), especialista em Farmácia Hospitalar (Uninter), bacharel em Farmácia Industrial (UFVJM), licenciado em Biologia (UNICID) e licenciado em Química (Universidade Cruzeiro do Sul).

E-mail: [sanderlopes@gmail.com](mailto:sanderlopes@gmail.com)

### Amanda de Jesus Silva

Graduanda do curso de Nutrição do Departamento de Ciências da Vida (DCV-I)-UNEB, bolsista de iniciação científica CNPQ e Voluntária como auxiliar de Nutrição no Projeto Social Frente Social Camaçari.

E-mail: [amandasilvaprof@gmail.com](mailto:amandasilvaprof@gmail.com)

### Clicia Maria de Jesus Benevides

Pós-Doc em Química Analítica (UP-Porto-Portugal); Doutora em Química Analítica (UFBA); Mestre em Nutrição (UFBA); Especialista em Controle de Qualidade dos alimentos (UFBA); Especialista em Metodologia do Ensino (UEFS); Graduada em Engenharia dos Alimentos (UFV). Professora Titular/Pleno da área de Tecnologia de Alimentos do curso de Nutrição do Departamento de Ciências da Vida (DCV)-UNEB. Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC)-Ufba, Uneb e Ifba e do Programa Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGFARMA) da Uneb.

E-mail: [cbenevides@uneb.br](mailto:cbenevides@uneb.br)

## RESUMO

As plantas alimentícias não convencionais (PANC) representam um papel relevante para a pesquisa científica, assim como para a medicina e a cultura popular, especialmente para a culinária local, preservando os saberes e fazeres dos povos originários, geralmente, os primeiros a fazerem uso destas plantas. O estudo destas espécies proporciona uma ampliação do conhecimento sobre suas propriedades químicas e nutricionais e suas aplicações terapêuticas. O presente trabalho objetivou realizar uma revisão sistemática, utilizando artigos que discorreram sobre o valor nutricional e o potencial medicinal das PANC no Brasil, publicados entre os anos de 2010 a 2020. Após a triagem, baseada nos fatores de inclusão e exclusão, foram selecionados 29 trabalhos de origem nacional para análise, encontrados nas bibliotecas eletrônicas da Google Scholar, Scielo, Academia Edu, Research, Pubmed e Science Direct. Os artigos evidenciaram uma vasta utilização das PANC em diferentes regiões no Brasil, assim como foi observado um aumento de interesse dos pesquisadores sobre a temática no período estudado, tendo em vista a sua contribuição para a sustentabilidade, diminuindo o impacto ambiental, bem como a insegurança alimentar, em função do seu potencial nutritivo e medicinal, o que contribui para a saúde humana.

**Palavras-chave:** Plantas alimentícias não-convencionais (PANC). Nutrição. Plantas medicinais na alimentação.

## ABSTRACT

Unconventional food plants (PANC) play an important role in scientific research, as well as in medicine and popular culture, specifically for local cuisine, preserving the knowledge and practices of the native people, generally, who were the first to use these plants. The study of these species provides an increase in knowledge about their chemical and nutritional properties and their therapeutic applications. This study aimed to carry out a systematic review using articles that discussed the nutritional value and medicinal potential of PANC in Brazil published between 2010 and 2020. After screening, based on inclusion and exclusion factors, 29 papers were selected. national origin for analysis, found in the electronic libraries of Google Scholar, Scielo, Academia Edu, Research, Pubmed and Science Direct. The articles showed a wide use of the PANC in different regions in Brazil, as well as an increase in the interest of researchers on the subject during the study period, considering its contribution to sustainability, reducing the environmental impact, as well as insecurity food according to its nutritional and medicinal potential, which contributes to human health.

**Keywords:** Unconventional food plants (UFP). Nutrition. Medicinal plants in food.

## 7.1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a ciência é fundamental para o desenvolvimento da sociedade humana e, assim, muitas pesquisas científicas são realizadas diariamente a nível mundial. Nos últimos anos, com o crescimento vertiginoso da tecnologia da informação (TI) e o apelo das instituições de fomento, dentre outras exigências do meio acadêmico, tem crescido vertiginosamente o número de informações científicas publicadas, fazendo com que pesquisadores, muitas vezes, desconheçam os progressos alcançados pelos seus pares, devido ao grande número de informações disponibilizadas nesta era da *big data* e da *big science* (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2020). Nesse sentido, considera-se essencial a compilação de estudos publicados por meio de uma revisão sistemática sobre temas específicos, de forma a tornar disponível informações importantes sobre as PANC e contribuir com a ciência, por meio da análise crítica desses trabalhos.

A revisão sistemática é uma revisão planejada da literatura científica sobre um determinado tópico, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, para identificar, selecionar e avaliar criticamente estudos relevantes sobre uma questão claramente formulada, com posterior síntese da informação selecionada. É um tipo de estudo retrospectivo e secundário, pois utiliza dados já publicados e dessa forma, uma revisão sistemática depende da qualidade da fonte primária (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Ao final, é possível realizar uma análise estatística, conhecida como meta-análise, que abranja todos os trabalhos, respeitando a relevância de cada um deles, ou seja, integrar os resultados dos estudos avaliados e aumentar o poder estatístico da pesquisa primária (SACKS *et al.*, 1996).

As plantas alimentícias não convencionais (PANC), muitas vezes são denominadas de “matos”, “plantas daninhas”, “plantas espontâneas”, dentre outros nomes. No entanto, inúmeras destas plantas podem ser consideradas alimentícias ou medicinais, especificamente aquelas existentes em vegetações silvestres, embora sejam pouco exploradas cientificamente (KINUPP; BARROS, 2007). Várias partes dessas espécies de plantas, como os tubérculos, raízes, rizomas, folhas, talos, flores, frutos e sementes podem ser incluídas na alimentação humana e contribuir para a soberania e a segurança alimentar da população, principalmente para a parcela financeiramente menos favorecida, assim como gerar emprego e renda para os agricultores familiares (PADILHA *et al.*, 2020). As PANC estão presentes em determinadas comunidades ou regiões onde ainda exercem influência na alimentação de populações tradicionais, porém, passaram a ter expressão econômica e social reduzidas, perdendo espaço para outros produtos

hortícolas tidos como convencionais (alface, couve-manteiga, cenoura, dentre outros) (BRASIL, 2010), ou mesmo para os produtos alimentícios industrializados.

As PANC podem ser encontradas em todas as regiões, mas é preciso mais informações sobre sua identificação botânica, presença de compostos tóxicos e antinutricionais, estudos sobre a biodisponibilidade de nutrientes, formas de uso, partes utilizadas, natureza química, ação terapêutica, dentre outras, a fim de que seus benefícios sejam aproveitados com segurança (DE JESUS *et al.*, 2020).

O Brasil possui uma das maiores biodiversidades do mundo, com cerca de 15 a 20% das espécies vegetais, incluindo flores endêmicas, das quais, aproximadamente, 43% são de espécies nativas e 10 a 20% são consideradas recursos alimentares (BIONDO, 2018). Muitas espécies de PANC são consumidas, principalmente, pelos povos das comunidades tradicionais, a exemplo dos quilombolas, indígenas e ribeirinhos, constituindo assim um meio de subsistência para estas populações. Essas plantas são consumidas, de uma maneira geral, *in natura*, em preparações culinárias salgadas, doces, bolos, chás, dentre diversos outros modos de preparo.

As plantas produzem diversos componentes orgânicos, que se dividem em metabólitos primários e secundários, sendo que os metabólitos primários possuem função estrutural, plástica e de armazenamento de energia. Por outro lado, os metabólitos secundários são produtos oriundos do primário, que não estão relacionados diretamente com o crescimento e o desenvolvimento da planta, mas têm importantes funções ecológicas para as mesmas. Esses metabólitos são encontrados somente em determinados grupos de plantas e possuem uma provável relação com potencial efeito medicinal para os seres humanos. Dentre estes metabólicos, encontram-se os compostos fenólicos, que são substâncias que podem exercer efeitos preventivos e/ou curativos em distúrbios fisiológicos no ser humano e que englobam, desde moléculas simples, até moléculas com alto grau de polimerização e estão presentes nos vegetais na forma livre ou ligados a açúcares e proteínas (BRAVO, 1998).

Algumas PANC podem ser utilizadas como alimentos funcionais/nutracêuticos ou medicamentos naturais, visto que, determinadas substâncias presentes nesses vegetais são farmacologicamente ativas. Dentre as potencialidades dos compostos bioativos presentes nas PANC destacam-se moléculas com função antioxidante, capazes de inibir a oxidação, e consequentemente, reduzir a concentração de radicais livres no organismo (VIANA *et al.*, 2015), dentre as quais estão os bioflavonoides, carotenoides,  $\beta$ -caroteno, catequinas, cumarinas, indóis, ácido elágico, fibras, genisteína, ácidos graxos ômega-3, limoneno, isoflavonas, quinonas, lignanas, sulfito, vitaminas e minerais (BARREIROS *et al.*, 2006).

Dentre as PANC, algumas se destacam, como a conhecida popularmente por majorgomes (*Talinum paniculatum*, Jacq. Gaertn) que, além do seu valor nutricional relevante, devido a presença de minerais (ferro, fósforo, alumínio, níquel, cobre, manganês, zinco, potássio, bário, sódio, magnésio e cálcio), vitamina C e fibras, possui compostos bioativos (fenólicos e flavonoides) que estão associados à prevenção de algumas doenças (CARVALHO, 2009). Esta planta também é usada na medicina popular, sendo relatados efeitos anti-inflamatório e cicatrizante, prevenção do escorbuto, alívio da tosse e tratamento da tuberculose (ARDISSONE et al., 2013). A azedinha (*Rumex acetosa* L.) é usada na medicina tradicional no tratamento de inflamação do trato respiratório, em doenças de pele, na desintoxicação hepática, sendo relatadas ações depurativa, antianêmica, antibacteriana e antivirais para herpes simples (CUNHA et al., 2003; BICKER, et al., 2009).

Santos et al., (2020) citam que, apesar da grande riqueza de PANC encontradas no Distrito de Porto Grande - AM, muitas delas ainda são subutilizadas, pois grande parte da população apenas reconhecem as propriedades medicinais, ignorando a possibilidade alimentar, a exemplo da *Echinodorus grandiflorus*, *Alternanthera dentata*, *Arrabidaea chica* e *Costus spicatus*. Portanto, em função da existência de grande variedade das PANC em diversas regiões, ainda são poucos os estudos sobre as características nutricionais e medicinais das mesmas.

O conhecimento, divulgação, resgate e consumo de espécies vegetais, como as PANC, em qualquer sociedade, exige uma íntima relação entre produtor, fornecedor, pesquisador e consumidor. Assim, ferramentas como uma revisão sistemática e metanálise possibilitam a transformação da informação numa resposta mais rápida e eficiente para a sociedade, contribuindo desta forma, para que essa divulgação seja realizada de forma consistente, principalmente com relação às informações do valor nutricional e medicinal das PANC. Nesse contexto, este trabalho objetivou a realização de uma revisão sistemática, seguida de metanálise, de artigos publicados no Brasil entre 2010 a 2020, que discorreram sobre valor nutricional e potencial medicinal de PANC, auxiliando no dimensionamento da produção científica realizada no referido período.

## 7.2 MÉTODOS

O presente artigo se caracteriza como uma revisão sistemática de literatura, baseada nas informações de pesquisas divulgadas em diversas plataformas de busca, como *Scielo*, *Science Direct*, *Google Scholar*; *Academia Edu*, *Research* e *Pubmed*, para responder à seguinte pergunta: O que se tem pesquisado e publicado sobre PANC no Brasil, no que se refere a

aspectos nutricionais e medicinais nos último dez anos? Dessa forma, foi realizada uma pesquisa eletrônica por meio de artigos publicados entre 2010 a 2020, nos idiomas português e inglês, utilizando os seguintes descritores: em português (PANC; plantas alimentícias não convencionais, plantas silvestres comestíveis, plantas espontâneas comestíveis, plantas comestíveis não convencionais, espécies nativas, compostos bioativos em plantas exóticas, plantas nativas exóticas) e em inglês (*unconventional plants, food wild plants, spontaneous plants food, exotic plants food*).

Foi realizada uma triagem dos artigos, inicialmente, por meio da leitura dos títulos e dos resumos e, posteriormente, leitura dos textos, em conformidade com os critérios de inclusão definidos: (a) produção científica que contemple as PANC no Brasil; (b) artigos que relacionassem PANC aos aspectos nutricionais (macro e micronutrientes) e medicinais; (c) artigos científicos, publicados na íntegra; (d) artigos originais. Foram excluídas as publicações que apresentassem apenas resumos, assim como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), monografias, dissertações, teses, revisões da literatura e as publicações que não atendessem o período de publicação pré-estabelecido, bem como os artigos que pesquisassem outras hortaliças, não reconhecidas como PANC.

Após a seleção das publicações de acordo os critérios de inclusão e exclusão, os estudos foram apresentados em dois Quadros em ordem decrescente do ano de publicação e, quando do mesmo ano, em ordem alfabética considerando o primeiro autor. No Quadro 1 está apresentado os artigos de publicação nacional que consiste nos autores/ano de publicação, área acadêmica dos autores, região de origem, objetivos, revista e classificação qualis (versão 2020 da CAPES). O Quadro 2 complementa as informações dos artigos, seguindo a ordem cronológica do Quadro 1, como o ano de publicação, nome científico, nome comum, parte usada, forma de consumo das PANC.

### 7.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta os artigos publicados em revistas brasileiras e que atenderam aos critérios de inclusão no que se refere às PANC, onde consta os autores/ano de publicação, área acadêmica dos autores, Estado onde foi realizada a pesquisa, objetivos e por fim, a revista de publicação/classificação qualis.

Quadro 1 - Artigos publicados no Brasil: autores/ano de publicação, área acadêmica dos autores, estado de origem, objetivos, revista e classificação qualis

(continua)

<b>Autores/ano</b>	<b>Área Acadêmica</b>	<b>Estado</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Revista e classificação qualis</b>
Botrel et al., 2020	Agronomia	Goiás	Composição centesimal e os teores de minerais	Braz. J. Food Technol. (B3)
Machado et al., 2020	Etnobotânica	Amazonas	Identificar as partes comestíveis e uso	Rodriguésia (A3)
Moraes et al., 2020	Biologia	Rio de Janeiro	Avaliar a atividade antioxidante	Res., Soc. Dev. (A3)
Nogueira et al., 2020	Agroecologia	Bahia	Analisar o uso da araruta como PANC	Cadernos de Agroecologia (B3)
Padilha et al., 2020	Nutrição	Pernambuco	Catalogar PANC comercializadas em feiras em Recife	Braz. J. Dev. (B2)
Santos et al., 2020	Biologia	Pará	Inventariar PANC conhecidas e utilizadas.	Braz. J. Dev. (B2)
Silva et al., 2020	Agroecologia	Paraíba	Composição físico-química	Revista de Agroecologia no Semiárido (C)
Araújo et al., 2019	Biologia	M. Grosso do Sul	Determinar subst.. nutricionais, anti-nutricionais	Emir J Food Agric. (B1)
Carvalho et al., 2019	Gastronomia	Paraná	Elaborar barra de cereais e avaliar potencial antioxidante	Anais Eletrônico do XI EPCC (-)
Passos et al., 2019	Biologia	Roraima	Fazer levantamento PANC ocorrentes em Roraima	Rev Eletr Cient Ens Interdisc (A4)
Oliveira et al., 2019	Nutrição	Minas Gerais	Investigar o valor nutricional de PANC	Ciênc. rural (A4)
Ribeiro et al., 2019	Tecnologia dos Alimentos	Minas Gerais	Comparar os teores de fibras alimentares	Rev. Inova Ciênc. & Tecnol. (B4)
Zem et al., 2019	Botânica	Paraná	Estudar a composição nutricional e mineral	Natureza (C)
Biondo et al., 2018	Botânica	Rio Grande do Sul	Catalogar PANC cultivadas no Vale do Taquari	Rev. Eletron.Cient. da UERGS (B1)
Leal et al., 2018	Biologia	Santa Catarina	Investigar o conhecimento sobre as PANC	J Ethnobiol Ethnomed (A1)
Sato et al., 2018	Tecnologia dos Alimentos	São Paulo	Desenvolver uma massa funcional com farinha de OPN	Ciênc Tecnol. Alim (B1)
Silva et al., 2018	Agronomia	Minas Gerais	Avaliar os compostos nutricionais	An. Acad. Bras. Ciênc. (A2)
Borges et al., 2017	Etnobotânica	Amazonas	Verificar potencial alimentício das PANC	Rev Eletr Cient Ens Interdisc (A4)
Nesello et al., 2017	Farmácia	Santa Catarina	Avaliar fins medicinais	Arq Gastroenterol (B1)
Padilha et al., 2017	Ciências Ambientais	Pernambuco	Investigar o valor nutricional de PANC	Revista Geama (B2)
Padilha et al., 2016	Agronomia	Pernambuco	Avaliar a importância nutricional e dos métodos culinários	Anais da Acad. Pernambucana de Ciênc. Agrônômica (B4)
Barreira et al., 2015	Agroecologia	Minas Gerais	Registrar a diversidade e características de PANC	Rev. Bras. Pl. Med. (B1)

Quadro 1 - Artigos publicados no Brasil: autores/ano de publicação, área acadêmica dos autores, estado de origem, objetivos, revista e classificação qualis

(conclusão)				
Autores/ano	Área Acadêmica	Estado	Objetivos	Revista e classificação qualis
Viana et al., 2015	-	Minas Gerais	Avaliar a composição fitoquímica de PANC	Hortic Bras (A4)
Almeida et al., 2014	Nutrição	Minas Gerais	Avaliar fins medicinais	Biosci J (B1)
Costa et al., 2014	Agronomia	Paraíba	Avaliar fins medicinais	Rev. Bras. Prod. Agroind. (C)
Bratti et al., 2013	Agronomia	Mato Grosso do Sul	Identificar as espécies medicinais nativas	Rev. Bras. Pl. Med. (B1)
Jackix et al., 2013	Nutrição	São Paulo	Propriedades Nutricionais	Food Res. Int. (A1)
Martinevski et al., 2013	Nutrição	Rio Grande do Sul	Avaliar quimicamente as PANC e a aceitação de pães	Brazilian J. Food Nut. (B3)
Almeida et al., 2011	Tecnologia dos Alimentos	Ceará	Avaliar os teores de fenólicos, vit. C e atividade antioxidante	Food Res. Int. (A1)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Após a seleção das publicações foram identificados 29 artigos pertinentes ao tema “PANC” publicados entre 2010 a 2020 em revistas nacionais. Foi observado um progressivo aumento anual, considerando as diversas plataformas de buscas, sendo o período de 2019/2020 o de maior ocorrência de publicações sobre PANC. Observa-se que a partir do ano de 2018 houve maior número de publicações no Brasil, quando comparado aos anos anteriores, demonstrando que os estudos das PANC vêm instigando os pesquisadores aos poucos, pois o acesso de um número reduzido de pessoas a uma alimentação saudável e de qualidade significativa são fatores que embasam fortemente as pesquisas nesse âmbito, buscando inclusive o conhecimento da sua biodiversidade em diferentes regiões, conforme o Quadro 1 (BRATTI *et al.*, 2013 (MS); BARREIRA *et al.*, 2015 (MG); PASSOS *et al.*, 2019 (RO); LEAL *et al.*, 2018 (SC). Assim, a divulgação de estudos sobre as qualidades dessas plantas é fundamental para a popularização do seu uso. Sugere-se que essa tendência no aumento das pesquisas sobre essas espécies seja em decorrência da sua importância nutricional e nutracêutica, assim como aspectos relacionados ao seu uso na medicina natural, conforme demonstrado em vários estudos (BOTREL *et al.*, 2020; ALMEIDA *et al.*, 2011; COSTA *et al.*, 2014; VIANA *et al.*, 2015; PADILHA *et al.*, 2016).

A região que mais se destaca na produção científica é a Sudeste, com 31,03% das publicações, seguido das regiões Sul (20,69%) e Nordeste (20,69%), Norte (13,79%) e Centro-Oeste (10,34%). Ressalta-se que o Estado de Minas Gerais se destacou nas pesquisas voltadas

às espécies alimentícias nativas do local, sua diversidade, forma de uso, avaliação da composição nutricional e propriedades fitoquímicas. Embora a região Norte apresente a maior biodiversidade do país, as publicações desta região corresponderam a 13,79% das publicações, deixando-a em terceiro lugar no quantitativo de publicações por região do país. Possivelmente, esse índice esteja relacionado ao número reduzido de centros de pesquisa na região, quando comparado com as demais, bem como a um menor quantitativo de pesquisadores, devido à baixa densidade populacional. Em contrapartida nas regiões Sul e Sudeste, onde se concentram a maior parte das instituições de pesquisa e de pesquisadores, as publicações foram mais frequentes, totalizando 51,72%.

A região Nordeste apresentou uma elevação exponencial de pesquisas sobre PANC a partir do ano de 2016, demonstrando um maior interesse na agroecologia, no potencial das PANC para a construção da soberania alimentar e para a valorização da cultura e da culinária local. Destaca-se a pesquisa de Nogueira *et al.* (2020), realizada na região de Porto Seguro/BA, que retrata o uso de um mingau feito do rizoma da araruta (*Maranta arundinacea*, L.) destinado exclusivamente para crianças que estão desnutridas ou consideradas abaixo do peso e os diversos trabalhos de Padilha *et al.* (2016, 2017 e 2020) sobre o uso das PANC, principalmente no semiárido pernambucano.

O termo PANC é muito relativo, pois na região amazônica, por exemplo, algumas PANC serão não convencionais para um morador de Belém ou Manaus, mas considerada uma PANC para paulistano. Num outro exemplo, a ora-pro-nóbis é bastante famosa na região de Sabará (Minas Gerais), onde não é considerada uma PANC, mas será assim para moradores do nordeste. A Taioba (*Xanthosoma sagittifolium*) está presente na culinária dos estados da Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, fazendo parte da alimentação tradicional local e, portanto, não sendo considerada PANC nestes Estados (ARAÚJO *et al.*, 2019). No sul do Brasil, o caruru-roxo (*Amaranthus hybridus*) é considerado uma espécie invasora, sem benefícios alimentícios, porém em outras regiões ela é usada para complemento nutricional e diversidade alimentar (CARVALHO *et al.*, 2019).

No que se refere às diversas áreas da ciência, observa-se que as PANC têm despertado maior interesse aos pesquisadores da área de agronomia, biologia e nutrição, seguido por agroecologia, tecnologia dos alimentos, botânica e etnobotânica, farmácia, gastronomia (Quadro 1). A predominância de pesquisadores da área de ciências agrárias e biologia é constatada em diversos trabalhos (BOTREL *et al.*, 2020; PASSOS *et al.*, 2019; LEAL *et al.*, 2018) e pode ser atribuída à grande necessidade do conhecimento de identificação das espécies e gêneros desses vegetais. Além disso, muitos autores têm se preocupado em conhecer as

práticas e saberes dos povos de comunidades tradicionais, buscando resgatar essas culturas, para preservar a biodiversidade, bem como favorecer o pertencimento desses costumes, a fim de evitar que algumas espécies sejam extintas devido o domínio da agricultura comercial de larga escala (BOTREL *et al.*, 2020). A exploração para fins alimentícios, medicinais, propriedades nutricionais e antinutricionais também tem sido estudada por vários pesquisadores (ALMEIDA *et al.* 2014; COSTA *et al.* 2014; JACKIX *et al.*, 2013).

Uma outra variável estudada nesta pesquisa sobre as PANC foram os objetivos dos respectivos estudos, os quais estão contemplados em uma ampla área de interesse (Quadro 1), com destaque para a avaliação das propriedades nutricionais (OLIVEIRA *et al.*, 2019; BOTREL *et al.*, 2020), medicinais e compostos bioativos (MORAES *et al.*, 2020; CARVALHO *et al.*, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2019), avaliação biológica, reconhecimento das partes comestíveis, diversidade e forma de preparo (MACHADO *et al.*, 2020), segurança alimentar e identificação das espécies medicinais nativas, com o intuito de incentivar a preservação (BRATTI *et al.*, 2013; BARREIRA *et al.*, 2015).

Dos artigos selecionados, 13 tiveram como finalidade analisar a composição fitoquímica e ação antioxidante das espécies alimentícias, a exemplo dos trabalhos de Silva *et al.*, (2018) e Araújo *et al.*, (2019), que encontraram nas folhas da taioba (*Xanthosoma sagittifolium*) 195,58 mg/100 e 87 mg/100g de vit. C, respectivamente. Essa diferença nos valores obtidos pode ser atribuída à temperatura de armazenamento, ao estágio de desenvolvimento da planta, meio de cultivo, técnicas analíticas, dentre outros. Os dados reportados nesses estudos mostram que as folhas da taioba têm maior quantidade de vit. C do que em alguns vegetais folhosos convencionais, como alface e brócolis (SILVA *et al.*, 2018). O teor de fibras totais quantificado na ora-pro-nóbis (*Pereskia aculeata*) na pesquisa de Almeida *et al.* (2014) foi de 21,60g/100, enquanto outros dois artigos selecionados (Ribeiro *et al.*, 2019 e Martinevski *et al.* (2013) encontraram valores superiores, sendo de 39,8g/100 e 39,2 g/100, respectivamente. Esses dados denotam que a espécie analisada é considerada uma boa fonte deste nutriente (MARTINEVSKI *et al.*, 2013).

Apesar das PANC apresentarem grande potencial nutricional, as mesmas não são incluídas na alimentação da população devido à falta de conhecimento, divulgação e incentivo no resgate cultural do seu consumo. De acordo Araújo *et al.*, (2019), muitas das espécies de PANC contêm mais proteínas e minerais do que algumas plantas convencionais. O consumo desses vegetais também pode suprir o organismo com diferentes compostos fenólicos, os quais contribuem para o potencial antioxidante da dieta, sendo uma boa estratégia para o combate aos radicais livres e, conseqüentemente, minimizar os efeitos do envelhecimento precoce e o

surgimento de doenças crônicas. Viana *et al.*, (2015) avaliaram a composição fitoquímica e antioxidante da beldroega (*Portulaca oleracea*), bortalha (*Basella rubra*), caruru (*Amaranthus viridis*), peixinho (*Stachis lanata*) e azedinha (*Rumex acetosa*) e citam que encontraram elevados teores de carotenóides, minerais e compostos fenólicos, classificando-os como hortaliças com elevado potencial nutricional e antioxidantes.

Assim, pesquisar as diferentes espécies de PANC com relação ao potencial antioxidante pode ajudar na divulgação da importância do consumo das espécies vegetais *in natura* ou utilizá-las em preparações de produtos alimentares e até mesmo produtos farmacêuticos (MORAES *et al.*, 2020).

Com relação à classificação de relevância dos periódicos nos quais os artigos foram publicados, segundo a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificou-se que houve uma predominância de publicação nas revistas de qualis B (48,27%) e A (34,48%), sendo que, do percentual das publicações em revistas de qualis B, 42,86% foi em revistas de qualis B1, demonstrando que as pesquisas sobre PANC no Brasil também têm sido publicadas, na sua grande maioria, em periódicos de excelência. A classificação das revistas científicas pesquisadas, considerando seu fator de impacto, é um aspecto importante que demonstra a relevância das pesquisas referentes aos aspectos nutricionais, medicinais e sócioeconômicos das PANC, bem como a amplitude da divulgação destas informações. Enfatiza-se que o desenvolvimento científico pode ser visto como o principal fator que permite impulsionar o crescimento econômico, social e político de um país (MARCHLEWSKI *et al.*, 2011). Nesse sentido, o nível das publicações resultantes de pesquisas sobre PANC denota a importância sócio econômica que esses vegetais representam para a sociedade como um todo e, em especial, para a classe menos favorecida. Esses dados reforçam a necessidade de um maior empenho de todos envolvidos na cadeia produtiva (produtores, comerciantes, restaurantes, pesquisadores, profissionais da área de saúde, políticos (secretários da agricultura familiar, da educação, da ação social, entre outros) no resgate das PANC de forma que as mesmas sejam introduzidas na dieta e merenda escolar da população.

O Quadro 2 apresenta os dados dos artigos de publicação nacional com relação às PANC no que se refere ao ano, nome científico, nome comum, parte usada e sua forma de uso.

Quadro 2 - Ano de publicação do artigo, nome científico, nome comum, parte usada e forma de consumo

(continua)

Ano	Nome Científico	Nome Comum	Parte da PANC usada	Forma de Consumo
2020	<i>Rumex acetosa</i> ; <i>Basella alba</i> ; <i>Tropaeolum majus</i> , entre outras.	Azedinha, bertalha capuchinha	Folhas	<i>In natura</i>
2020	<i>Copaifera langsdorffii</i> ; <i>Psidium acutangulum</i> <i>Endopleura uchi</i> (Huber) Cuatrec, entre outras.	Copaíba, goiaba, uxi	Fruto, Folhas, Sementes	<i>In natura</i> , cozida, bebida
2020	<i>Pereskia aculeata</i> Miller	Ora-pro-nóbis	Raiz	Infusão da farinha
2020	<i>Ipomoea batatas</i> (L.); <i>Brassica rapa</i> subsp. <i>Chinensis</i> (L.) Hanelt); <i>Allium tuberosum</i> Rottler ex Spreng, entre outras	batata cenoura, bokshoy, nirá	Raiz Folhas	Cozida, <i>in natura</i> , refogada
2020	<i>Amaranthus melancholicus</i> L.; <i>Chenopodium ambrosioides</i> L.; <i>Xanthosoma sagittifolium</i> (L.)	Caruru, mastruz, taioba	Ramos, folhas	<i>In natura</i>
2020	<i>Moringa oleifera</i>	Moringa	Sementes	-
2019	<i>Xanthosoma sagittifolium</i> Schott	Taioba	Folhas caules	<i>In natura</i>
2019	<i>Amaranthus hybridus</i>	Caruru-roxo	Folhas, raiz	Biomassa
2019	<i>Pereskia aculeata</i> ; <i>Amaranthus deflexus</i> ; <i>Portulaca oleracea</i> L.	Ora-pro-nóbis, bredo, beldroega	Folhas	<i>In natura</i> , refogada
2019	<i>Pereskia aculeata</i> Mill; <i>Sonchus arvensis</i> L.; <i>Erechtites valeriana</i>	Ora-pro-nóbis, serralha, capiçova	Folhas	<i>In natura</i> , cozida
2019	<i>Pereskia aculeata</i> Miller	Ora-pro-nobis	Folhas	Desidratada
2019	<i>Pereskia aculeata</i> Miller	Ora-pro-nóbis	Folhas, caules	Farinha
2018	<i>Allophylus edulis</i> (St. Hill.); <i>Alstroemeria caryophylla</i> -ea Jacq; <i>Amaranthus viridis</i> L.; entre outras.	Olho-de-pomba, lírio-dos-incas, caruru	Frutos, flores, raízes,	<i>In natura</i> , cozida
2018	<i>Plantago</i> spp., <i>Psidium cattleianum</i> , <i>Tropaeolum majus</i>	mastruz, Araçá, capuchinha	Flores, frutos	<i>In natura e</i> refogada
2018	<i>Pereskia aculeata</i> Miller	Ora-pro-nóbis	folhas	Desidratada e farinha
2018	<i>Amaranthus hybridus</i> ., <i>Basella alba</i> L., <i>Eryngium campestre</i> L.	Caruru, bertalha, cardo-corredor	flores, frutos	-
2017	<i>Ocimum basilicum</i> , <i>Urtica dioica</i> , <i>Carapa guianensis</i> , entre outras.	Alfavaca, urtiga andiroba	-	Alimento, remédio
2017	<i>Myrcianthes pungens</i> ; <i>Inga vera</i> Willd; <i>Marlierea tomentosa</i> Cambess	Guabiju, ingá-banana, guarapuruna	Folhas, casca sementes	-
2017	<i>Syagrus schizophylla</i>	Coco catolé	Fruto	-
2016	<i>Xanthosoma taioba</i> ; <i>Psidium Raddi</i>	Taioba, araçá-azedo	Raiz, folhas, fruto	Refogada, cozida, <i>in natura</i>
2015	<i>Amaranthus hybridus</i> L; <i>Annona sylvatica</i> Dunal; <i>Astrocaryum aculeatissimum</i> (Schott)	Caruru, araticum do mato, coco de brejaúva	-	Refogada, molhos, <i>in natura</i> , amêndoas
2015	<i>Portulaca oleracea</i> ; <i>Basella rubra</i> ; <i>Amaranthus viridis</i> , entre outras	Beldroega, bertalha caruru,	Folhas	<i>In natura</i> , refogada
2014	<i>Pereskia aculeata</i> Miller	Ora-pro-nóbis	Folhas	<i>In natura</i> , cozida

Quadro 2 - Ano de publicação do artigo, nome científico, nome comum, parte usada e forma de consumo

(conclusão)				
Ano	Nome Científico	Nome Comum	Parte da PANC usada	Forma de Consumo
2014	Passiflora sp; Rosa sp; Tropaeolum majus L.	Flores de maracujá, rosa, capuchinha	Flores	Refogada
2013	Amaranthus retroflexus L.; Myracrodruon urundeuva Allemão; Eryngium sp.	Caruru, aroeira, língua de tucano	Folhas, raiz, flores	Chá, infusão, banho
2013	Xanthosoma sagittifolium	Taioba	Folhas	Refogada
2013	Anderera cordifolia Pereskia aculeata Miller	Bertalha, ora-pro-nóbis	Folhas	farinha
2011	Hancornia speciosa Gomes.; Annona muricata L.; Tamarindus indica L.	Mangaba, Soursop, tamarindo	Frutos	Polpa fresca

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre os artigos selecionados, foram catalogadas cerca de 40 diferentes espécies de PANC e seus respectivos nomes populares. Para otimização do quadro foram selecionadas, aleatoriamente, em cada artigo até 3 espécies, quando os mesmos citavam 3 ou mais. Passos *et al.*, (2019) e Machado *et al.*, (2020) catalogaram as PANC existentes na região estudada, obtendo entre 177 a 220 espécies, respectivamente. Estes dados demonstram a grande quantidade de espécies pesquisadas com potencial alimentício. Muitas delas se repetiram no mínimo em dois artigos (ZEM *et al.*, 2019; VIANA *et al.*, 2015). Das espécies, as mais estudadas foram: Ora-pro-nóbis (*Pereskia aculeata* | *Pereskia grandifolia*) sendo citada em 38,5% das publicações, seguido do Caruru (*Amaranthus retroflexus*, L.) com 30,7% e Bertalha (*Basella alba*, L. (*Anredera cordifolia*)) também com 30,7% (Quadro 2). Neste contexto, novas plantas têm sido estudadas como uma alternativa para diversificar o cardápio e hábitos alimentares (PADILHA, *et al.*, 2020). Muitos autores também têm se preocupado em identificar as espécies nativas, para a conservação destes recursos oriundos da região (BIONDO *et al.*, 2018; PASSOS *et al.*, 2019; MACHADO *et al.*, 2020).

No que se refere às partes da PANC utilizadas, as que mais se destacaram foram as folhas (44%), seguido de fruto (14,6%) e raiz (14,6%), flores (12,2%). Por outro lado, as partes que apresentaram menor ocorrência foram o caule (4,9%), sementes (4,9%), casca (2,4%) e ramos (2,4%). Considerando as diferentes partes das PANC, as formas de uso das PANC mais citadas nas publicações foram a planta *in natura* (32,2%) e em seguida o uso do refogado (18,6%) e cozido (14%). Foram citados também outras formas de uso culinário, como patê, pão, bolo, maionese, suco, geleia e também como amêndoas.

Martinevski *et al.*, (2013) elaboram pães com a farinha da bertalha (*Anredera cordifolia*, Ten. Steenis) e do ora-pro-nobis (*Pereskia aculeata*, Mill) para acentuar o potencial alimentício das espécies, em que os resultados da análise sensorial demonstraram um índice de aceitação global de 68,55% para o pão elaborado com a farinha da bertalha e de 77,77% para o pão feito com ora-pro-nobis. Sendo assim, essa prática culinária evidencia a viabilidade da preparação tendo boa aceitação global, além da excelente fonte de fibras e proteínas.

O conhecimento sobre o consumo e a forma de preparo dessas plantas, geralmente, é transferido entre gerações, ou seja, os pais e avós repassando para os filhos e netos, incentivados pelo seu valor nutricional e medicinal (OLIVEIRA *et al.*, 2019). É desse modo que se perpetua a cultura de um povo. As formas de uso das PANC dependem da cultura, hábitos alimentares e das comunidades em cada região, sendo que as técnicas de preparo desses alimentos variam entre áreas urbanas e rurais devido a diferentes costumes, utensílios e equipamentos utilizados.

O consumo dessas hortaliças em sua forma *in natura*, sem ser utilizadas como ingredientes em preparações, é encontrada em diferentes populações tradicionais nas diversas regiões do país (PADILHA *et al.*, 2016), favorecendo o consumo integral de nutrientes, além da praticidade do uso. Em algumas dessas espécies nativas, os frutos também são consumidos e, majoritariamente, consumidos na forma *in natura* (MACHADO *et al.*, 2020). Para Biondo *et al.*, (2018) a falta de informações e de divulgação sobre a utilização e forma de preparo das plantas não convencionais, associados aos hábitos modernos tem como consequência o desaparecimento de muitas espécies de PANC que faziam parte do cotidiano alimentar das comunidades tradicionais, moradores da zona rural e periferias urbanas.

Salienta-se que, apesar de algumas PANC apresentarem significativo valor nutricional, as mesmas devem ser cozidas antes do seu consumo, a exemplo a Taioba (*Xanthosoma taioba*). Suas folhas e talos devem ser consumidos, preferencialmente, cozidos, devido à presença de ácido oxálico e seus sais, pois esta substância apresenta um potencial de provocar efeitos tóxicos no organismo como, por exemplo, o acúmulo de cristais de ácido oxálico (pedra nos rins) (PADILHA *et al.*, 2016). Biondo *et al.*, (2018) relatam que a bertalha (*Basella alba*, L.) e o major-gomes (*Talinum paniculatum*) também precisam ser cozidas ou pelo menos fervidas antes do seu consumo, devido a presença de taninos.

O ácido oxálico e os taninos são compostos que apresentam propriedades antinutricionais. De acordo Benevides *et al.* (2013) o termo “fator antinutricional” tem sido usado para descrever compostos ou classes de compostos presentes numa extensa variedade de alimentos de origem vegetal, que quando consumidos, reduzem a biodisponibilidade de nutrientes e, conseqüentemente, o valor nutritivo dos alimentos. A ação antinutricional de

taninos, por exemplo, está baseada na capacidade de formar complexos insolúveis com minerais, proteínas e amidos, tornando-os biologicamente indisponíveis para seres humanos (DAMODARAN *et al.*, 2010), enquanto que o ácido oxálico forma complexo com minerais como o ferro e o cálcio formando oxalato ferroso e oxalato de cálcio, respectivamente, deixando esses minerais menos disponíveis e com possibilidade de formar cálculos nos rins, quando não excretados na urina (MASSEY, 2007).

Por fim, as PANC ou plantas silvestres podem contribuir na superação dos obstáculos promovidos pela insegurança alimentar da população em geral, assim como na promoção da saúde na prevenção de doenças, uma vez que são encontradas em diversos biomas distribuídos em todo o mundo (ARAÚJO *et al.*, 2018). Apesar de toda riqueza e biodiversidade encontradas em diferentes regiões de todo mundo, incluindo no Brasil, ainda existem muitas PANC a serem pesquisadas, conhecidas e valorizadas, de forma a contribuir com a redução da dependência de meios externos e auxílios governamentais, para garantir a soberania alimentar da população, especificamente a de menor nível social. É relevante citar que a comercialização das espécies não convencionais, sobretudo no meio urbano, como as feiras orgânicas, são estratégias importantes para a divulgação e conscientização da comunidade no que se refere à variedade dos alimentos e, conseqüentemente, uma dieta mais balanceada.

#### 7.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o aumento do interesse dos pesquisadores no estudo das PANC no Brasil, devido à sua importância para a segurança alimentar e nutricional, fins medicinais, resgate cultural, por meio da divulgação dos saberes e fazeres dos povos tradicionais, dentre outros fatores, uma vez que as mesmas oferecem nutrientes, compostos antioxidantes e outros compostos bioativos que podem beneficiar a saúde humana.

Os dados analisados demonstraram um maior número de publicações por instituições localizadas no Sul e Sudeste do país e em revistas qualis A1 a B2, com predominância de pesquisadores da área de ciências agrárias e biologia. Ressalta-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as possibilidades e aplicações dessas espécies não convencionais, assim como pesquisas no que se refere a sua toxicidade. Portanto, sugere-se estimular cada vez mais a pesquisa e à divulgação do entendimento científico acerca dos benefícios ocasionados pela utilização alimentar e medicinal dessas plantas, bem como de sua segurança toxicológica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. B. *et al.* Compostos bioativos e atividade antioxidante de frutas exóticas frescas do Nordeste do Brasil. **Food Research International**, Ceará, v. 44, ed. 7, p. 2155-2159, ago. 2011.
- ALMEIDA, M. E. F. *et al.* Caracterização química das hortaliças não-convencionais conhecidas como ora-pro-nobis. **Journal of Biosciences**, v. 30, supp. 1, p. 431-439, jun. 2014.
- ARAÚJO, R. S. *et al.* Bromatologia, química alimentar e atividade antioxidante de *Xanthosoma sagittifolium* (L.) Schott. **Emirates Journal of Food and Agriculture**, v. 31, n. 3, p.188-195, 2019. Disponível em: <https://doi:10.9755/ejfa.2019.v31.i3.1924>. Acesso em: 06 out. 2021.
- ARDISSONE, R. E. *et al.* Biodiversidade pela boca: plantas alimentícias não convencionais (PANC). **Instituto de Biociências**, UFRGS. 2013.
- BARREIROS, A. L. B. S.; DAVID, J. M.; DAVID, J. P.. Estresse oxidativo: relação entre geração de espécies reativas e defesas do organismo. 2006. **Química Nova**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.113-123. fev. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000100021>. Acesso em: 06 out. 2021.
- BARREIRA, T. F. *et al.* Diversidade e equitabilidade de Plantas Alimentícias Não Convencionais na zona rural de Viçosa. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, Campinas, v. 17, n. 4, supl. 2, p. 964-974, 2015. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/1983-084X/14\\_100](https://doi.org/10.1590/1983-084X/14_100). Acesso em: 06 out. 2021.
- BENEVIDES, C. M. J.; SOUZA, R. D. B.; SOUZA, M. V.; LOPES, M. V.. Efeito do processamento sobre os teores de oxalato e tanino em maxixe (*Cucumis anguria* L.), jiló (*Solanum gilo*), feijão verde (*Vigna unguiculata* (L.) WALP) e feijão andu (*Cajanus cajan* (L.) MILL SP). **Brazilian Journal of Food Technology**, v. 24, n. 3, p. 321-327, 2013.
- BIONDO, E., FLECK, M., KOLCHINDKI, E. M., SANT'ANNA, V., POLESÍ, R. G.. Diversidade e potencial de utilização de plantas alimentícias não convencionais ocorrentes no Vale do Taquari, RS. **Revista Eletrônica de Ciências da UERGS**, v. 4, n. 1, p. 61-90, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.41.61-90>. Acesso em: 06 out. 2021.
- BORGES, C. K. G. D., SILVA, C. C.. Plantas alimentícias não convencionais (PANC): a divulgação científica das espécies na cidade de Manaus, AM. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 11, p. 466-475, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2192/recei.v4i11.2635>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BOTREL, N. *et al.* Valor nutricional de hortaliças folhosas não convencionais cultivadas no bioma Cerrado. **Brazilian Journal of Food Technology**, Campinas, v. 23, e2018174, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-6723.17418>. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRAVO, L.. Polyphenols: chemistry, dietary sources, metabolism and nutrition significance. **Nutrition Reviews**, v. 56, n. 11, p. 317-333, nov. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.1998.tb01670.x>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRATTI, C. *et al.* Levantamento de plantas medicinais nativas da Fazenda Azulão em Dourados-MS. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Campinas. v. 15 n. 4, supl. 1, p. 675-683, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-05722013000500008>. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, T. F. F. *et al.* Utilização de *Amaranthus hybridus* como planta alimentícia não convencional. **Anais Eletrônicos**. In: XI EPCC. Paraná, 2020.

CARVALHO, S. J. P. *et al.* Detection of Glyphosate-resistant Palmer Amaranth (*Amaranthus palmeri*) in agricultural areas of Mato Grosso, Brazil. **Usina Daninha**, Viçosa-MG, v. 33, n. 3, p. 579-586, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-83582015000300020>. Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, L. C. *et al.* Compostos bioativos e alegações de potencial antioxidante de flores de maracujá, cravo amarelo, rosa e capuchinha. **Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais**, Campina Grande, v. 16, n. 3, p. 279-289, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15871/1517-8595/rbpa.v16n3p279-289>. Acesso em: 10 out. 2021.

DAMODARAN, S.; PARKIN, K. L.; FENNEMA, O. R.. Química de alimentos de Fennema. **Revista de Pesquisa em Alimentos e Nutrição**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 163-169, 2010.

DE JESUS, B. B. S. *et al.* PANCs - Plantas alimentícias não convencionais, benefícios, potencial econômico e resgate da cultura: uma revisão sistemática. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Jandaia-GO, v. 17, n. 33, p. 309, 2020. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2020C/pancs.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

KINUPP, V. F.; BARROS, I. B. I. D.. Teores de proteína e minerais de espécies nativas, potenciais hortaliças e frutas. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 28, n. 4, p. 846-57, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-20612008000400013>. Acesso em: 10 out. 2021.

JACKIX, E. A. *et al.* Cholesterol reducing and bile-acid binding properties of taioba (*Xanthosoma sagittifolium*) leaf in rats fed a high-fat diet. **Food Research International**, v. 51, n. 2, p. 886-891, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.foodres.2013.02.017>. Acesso em: 10 out. 2021.

LEAL, M. L. *et al.* Knowledge, use, and disuse of unconventional food plants. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v. 14, n. 6, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13002-018-0209-8>. Acesso em: 10 out. 2021.

MACHADO, C. C. *et al.* Plantas alimentícias na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Piagaçu-Purus, Amazônia Central. **Rodriguésia**, Rio de Janeiro, v. 71, e02332018, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-7860202071076>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARCHLEWSKI, C.; SILVA, P. M.; SORIANO, J. B. A influência do sistema de avaliação Qualis na produção de conhecimento científico: algumas reflexões sobre a Educação Física. **Motriz**, v. 17, n. 1, p. 104-116, 2011.

MASSEY, L. K.. Food oxalate: factors affecting measurement, biological variation, and bioavailability. **Journal of the American Dietetic Association**, v. 107, n. 7, p. 1191-1194, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jada.2007.04.007>. Acesso em: 10 out. 2021.

MORAES, T. V. *et al.* Atividade antioxidante e conteúdo de compostos fenólicos do chá do caule da *Pereskia aculeata* Miller fresco e armazenado sob congelamento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e34953140, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3140>. Acesso em: 14 out. 2021.

NESELLO, L. A. N. *et al.* Screening of wild fruit trees with gastroprotective activity in different experimental models. **Arquivos de Gastroenterologia**, São Paulo, v. 54 n. 2, p. 135-138, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-2803.201700000-13>. Acesso em: 14 out. 2021.

NOGUEIRA, B. P. *et al.* Uso da araruta na segurança alimentar e nutricional de comunidades assentadas em Porto Seguro, BA. **Cadernos de Agroecologia, Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia**, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/5280/2696>. Acesso em: 28 nov. 2021.

OLIVEIRA, H. A. B. *et al.* Nutritional value of non-conventional vegetables prepared by family farmers in rural communities. **Ciência Rural**, Santa Catarina, v. 49, n. 8, e20180918, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-8478cr20180918>. Acesso em: 14 out. 2021.

PADILHA, M. R. F.; SOUZA, V. B. N.; SHINOHARA, N. K. S.; PIMENTEL, R. M. M.. Plantas Alimentícias não Convencionais presentes em Feiras Agrocológicas em Recife: Potencial Alimentício. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 64928-64940, set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n9-069>. Acesso em: 14 out. 2021.

PADILHA, M. R. F. *et al.* *Syagrus schizophylla*: Unconventional Food Plant of the Caatinga Biome with a high caloric value. **Rev. Geama**, Recife, v. 3, n. 2, p. 53-57, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/geama/article/view/1397/1531>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PADILHA, M. R. F. *et al.* Plantas alimentícias não convencionais (PANC): uma alternativa para a gastronomia pernambucana. **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônoma**, Recife, v.13/14, p. 266-278, 2016/2017.

PASSOS, M. A. B. *et al.* Plantas alimentícias não convencionais (PANC) ocorrentes em Roraima. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, n. 14, p. 388-404, 2019.

RIBEIRO, P. A. *et al.* Quantificação do teor de fibra alimentar em folhas de ora-pro-nóbis. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**, Uberaba, v. 5, n. 2, p. 38-42, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21920/recei72019514388404>. Acesso em: 14 out. 2021.

SACKS, H. S.; REITMAN D, PAGANO, D.; KUPELNICK, B.. Meta-analysis: an update. **Mount Sinai Journal of Medicine**, v. 63, n. 3-4, p. 216-24, Maio/set. 1996.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 14 out. 2021.

SANTOS, A. C. A.; ROSÁRIO, K. D. S.; SANTOS-FONSECA, D. J.; MENDES, J. C. R.. Plantas alimentícias não convencionais (PANCs) utilizadas por população rural na Amazônia Oriental, Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 69174-69191, set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n9-386>. Acesso em: 14 out. 2021.

SATO, R. *et al.* Nutritional improvement of pasta with *Pereskia aculeata* Miller: a nonconventional edible vegetable. **Food Science and Technology**, Campinas, v. 39, n. 1, p. 28-34, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/fst.35617>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA JÚNIOR, E. M.; KARPINSKI, C.; DUTRA, M. L.. Conhecimento científico no context big data: reflexões a partir da epistemologia de Popper. **Brazilian Journal of Information Science: Research trends**, v. 14, n. 4, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1940-1640.2020.v14n4.10936>. Acesso em: 14 out. 2021.

SILVA, S. N. *et al.* Composição físico-química de sementes de moringa oriundas de dois Estados do Nordeste brasileiro. **Revista de Agroecologia no Semiárido**, Campo Grande, v. 4, n. 5, p. 63-71, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35512/ras.v4i5.4744>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SILVA, L. P. L. *et al.* *Nutritional Evaluation of Non-Conventional Vegetables in Brazil*. Anais da Academia Brasileira de Ciências, v. 90, n. 2, p. 1775-1787, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0001-3765201820170509>. Acesso em: 14 out. 2021.

VIANA, M. M. S.; CARLOS, L. A.; SILVA, E. C., PEREIRA, S. M. F., OLIVEIRA, D. B.; ASSIS, M. L. V.. Composição fitoquímica e potencial antioxidante de hortaliças não convencionais. **Horticultura brasileira**, v. 33, n. 4, p. 504-600, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-053620150000400016>. Acesso em: 14 out. 2021.

ZEM, L. M. *et al.* Análise nutricional de farinha de folhas e caules de *Pereskia aculeata* Mill. (Cactaceae). **Natureza online**, v. 17, n. 1, p. 041-050, jun. 2019.

**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE PANC NO BRASIL: ASPECTOS NUTRICIONAIS E MEDICINAIS</b>
<b>RECEBIDO</b>	25/10/2021
<b>AVALIADO</b>	22/11/2021
<b>ACEITO</b>	30/11/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Alex Sander Lopes da Silva
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade do estado da Bahia - UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Mestrando em Ciências Farmacêuticas (PPGFARMA, UNEB), MBA em Gestão da Qualidade e Gestão Ambiental (Uninassau), especialista em Farmácia Hospitalar (Uninter), bacharel em Farmácia Industrial (UFVJM), licenciado em Biologia (UNICID) e licenciado em Química (Universidade Cruzeiro do Sul).
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Amanda de Jesus Silva
INSTITUIÇÃO	Universidade do estado da Bahia - UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Graduanda do curso de Nutrição do Departamento de Ciências da Vida (DCV-I)-UNEB, bolsista de iniciação científica CNPQ e Voluntária como auxiliar de Nutrição no Projeto Social Frente Social Camaçari.
<b>AUTOR 3</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Clícia Maria de Jesus Benevides
INSTITUIÇÃO	Universidade do estado da Bahia - UNEB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	<a href="http://lattes.cnpq.br/4154616951839675">http://lattes.cnpq.br/4154616951839675</a>
RESUMO DA BIOGRAFIA	Pós-Doc em Química Analítica (UP-Porto-Portugal); Doutora em Química Analítica (UFBA); Mestre em Nutrição (UFBA); Especialista em Controle de Qualidade dos alimentos (UFBA); Especialista em Metodologia do Ensino (UEFS); Graduada em Engenharia dos Alimentos (UFV). Professora Titular/Pleno da área de Tecnologia de Alimentos do curso de Nutrição do Departamento de Ciências da Vida (DCV)-UNEB. Foi Coordenadora do curso de Especialização em Gestão em Saúde-EAD-UAB-UNEB; Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC)-Ufba, Uneb e Ifba e do Programa Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGFARMA) da Uneb. Áreas de atuação e interesse: Segurança Alimentar e Nutricional, Tecnologias Sociais, Tecnologia e Ciência dos Alimentos, Comunidades Tradicionais, Turismo em Comunidades Tradicionais.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<b>Autor 1:</b> <a href="mailto:sanderlopes@gmail.com">sanderlopes@gmail.com</a> <b>Autor 2:</b> <a href="mailto:amandasilvaprof@gmail.com">amandasilvaprof@gmail.com</a> <b>Autor 3:</b> <a href="mailto:cbenevides@uneb.br">cbenevides@uneb.br</a>
---	--

---

## 8 ENSINO EM EMPREENDEDORISMO: UM LEVANTAMENTO DOS MÉTODOS E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

**Vicente Cajueiro Miranda**

Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

E-mail: [vicentecajueiromiranda@gmail.com](mailto:vicentecajueiromiranda@gmail.com)

**Marcelo Santana Silva**

Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

E-mail: [profmarceloifba@gmail.com](mailto:profmarceloifba@gmail.com)

**Alzir Antônio Mahl**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - Fapesb

E-mail: [lzir\\_mahl@hotmail.com](mailto:lzir_mahl@hotmail.com)

### RESUMO

Os cenários globais têm demandado atualizações nos processos de ensino-aprendizagem através de ações singulares na educação profissional e em concomitância com a abertura de mercado no Brasil. Ocorre que os modelos tradicionais não incentivam a relação bilateral do ensino-aprendizagem no empreendedorismo. Justifica-se a pesquisa com o consenso de que o modelo de atuação pedagógica atual, onde o professor é o principal meio de acesso ao conhecimento, não está em consonância com as reais demandas das competências exigidas, logo, novos modelos são exigidos no ensino de empreendedorismo. O problema da pesquisa aborda quais os principais métodos de ensino na educação empreendedora em prática no país atualmente e quais as suas delimitações. O objetivo é a análise de práticas didático-pedagógicas para o ensino de empreendedorismo, a identificação de pressupostos teóricos do tema de empreendedorismo; a identificação das características das práticas de ensino de empreendedorismo e a identificação dos métodos de ensino de empreendedorismo nas IES. Para consolidar estes objetivos adota-se a metodologia classificada como qualitativa e com objetivos exploratórios e descritivos. O que se observa é que os métodos que foram difundidos se debruçaram em resolver problemas de uma parcela dos estudantes de nível médio e superior, porém evidencia uma lacuna de que a educação técnica-profissional não teve a mesma sorte. Esta lacuna é um convite para a discussão e reflexão urgentes de que novos programas de educação empreendedora possam atender a este público.

**Palavras-Chave:** Empreendedorismo. Método de ensino e aprendizagem. Educação empreendedora.

## ABSTRACT

Global scenarios have demanded updates in teaching-learning processes through unique actions in professional education and concomitant with the opening of the market in Brazil. It so happens that traditional models do not encourage the bilateral teaching-learning relationship in entrepreneurship. The research is justified by the consensus that the current pedagogical model of performance, where the teacher is the main means of access to knowledge, is not in line with the real demands of the required skills, therefore, new models are required in the teaching of entrepreneurship. The research problem addresses what are the main teaching methods in entrepreneurial education currently in practice in the country and what are their boundaries. The objective is the analysis of didactic-pedagogical practices for the teaching of entrepreneurship, the identification of theoretical assumptions on the subject of entrepreneurship; the identification of the characteristics of entrepreneurship teaching practices and the identification of entrepreneurship teaching methods in HEIs. To consolidate these objectives, the methodology classified as qualitative and with exploratory and descriptive objectives is adopted. What is observed is that the methods that were disseminated were focused on solving problems for a portion of high school and college students, but it shows a gap in which technical-professional education did not have the same fate. This gap is an invitation for urgent discussion and reflection so that new entrepreneurial education programs can serve this audience.

**Keywords:** Entrepreneurship. Teaching and learning method. Entrepreneurial education.

## 8.1 INTRODUÇÃO

Os cenários globais na atualidade têm demandado cada vez mais atualizações nos processos de ensino-aprendizagem através de ações singulares em todas as áreas da educação e, em especial, na educação profissional, onde as novas tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais transformando a sociedade contemporânea em uma sociedade tecnológica com fortes demandas às ações empreendedoras e com densa capacidade de transferência de conhecimento, processos e serviços (DRUCKER, 2016).

Segundo Dornelas (2016), Andreassi e Tasic (2009) e Baron e Shane (2017), a abertura do mercado no Brasil ocorreu na década de 90, e não se tinha como prática corrente o uso de um dos conceitos de empreendedorismo mais atuais, visto que este conceito tem evoluído no tempo e no espaço desde o século XIII. A partir de então o empreendedorismo começa a ser observado no comportamento empresarial através da característica de “intermediação” ou “intermediário” até a visão do empreendedor do século XVII onde o empreendedor passa a ter o risco variável determinante para competir diante das oportunidades, assumindo assim todos os lucros ou perdas que venham a ocorrer.

Portanto, o conceito adotado nesta pesquisa é o mesmo usado hoje no Brasil, aquele no qual o empreendedorismo surge trazendo a necessidade de construção das principais infraestruturas de transporte e escoamento de mercadorias, que é uma visão de uma perspectiva econômica. Diante deste cenário o empreendedorismo opera e organiza uma empresa para o seu lucro pessoal, onde o ser empreendedor explora as invenções e aprimora a tecnologia bem como o usa de métodos de produção na busca do lucro financeiro, com o intuito de inovar. Neste conceito o empreendedor deve assumir riscos, gerenciar processos de produção, promover invenções tecnológicas, intermediar negociações comerciais, qualificar o processo tecnológico e produtivo, obter lucro financeiro. O que permite concluir que o empreendedorismo é um conjunto de práticas e experiências.

A proposta da pesquisa justifica-se minimamente pelo fato de que os modelos antigos usados nos processos educativos já não mais satisfazem as novas demandas tecnológicas do mundo contemporâneo, nem por causa dos paradigmas de sala de aula e muito menos na relação do aluno e do professor com as novas tecnologias da informação e comunicação (MORIN, 2014). Ocorre que os modelos tradicionais não incentivam a relação bilateral do ensino-aprendizagem no empreendedorismo e sim o viés econômico do processo com a visão numérica do negócio apenas, registrando menor valor aos processos sociais, de formação, ético e moral

ao tempo em que todas estas características em concomitância, o que evidencia que os programas existentes não atendem as demandas do público atual.

Desta maneira o problema da pesquisa pode ser registrado em uma única questão norteadora: quais os principais métodos de ensino na educação empreendedora em prática no país atualmente e suas delimitações? O objetivo geral é a análise de práticas didático-pedagógicas para o ensino de empreendedorismo; e, como objetivos específicos a identificação de pressupostos teóricos do tema de empreendedorismo; a identificação das características das práticas de ensino de empreendedorismo; a identificação dos métodos de ensino de empreendedorismo nas IES.

O artigo está dividido em quatro partes, a introdução, onde está o tema, o problema, a justificativa e o objetivo da pesquisa. A segunda parte que apresenta as características e competências inerentes ao empreendedor e os principais eixos do ensino de empreendedorismo. Em seguida, na terceira parte, são apresentados os procedimentos metodológicos abraçados nesta pesquisa, bem como os critérios utilizados para definir a revisão de literatura. Ainda na terceira parte serão apresentados os resultados da prospecção dos trabalhos desenvolvidos sobre educação empreendedora nos principais níveis de ensino no país. Na quarta e última parte são abordados os resultados da pesquisa revisando os níveis de ensino contemplados e os métodos de ensino de empreendedorismo existentes, bem como uma explanação sobre as perspectivas futuras que abordam a importância de se evoluir a educação empreendedora na educação técnica-profissional.

## 8.2 COMPETÊNCIAS CARACTERÍSTICAS E EIXOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO

Atualmente no Brasil verifica-se a existência das metodologias já abordadas e que atendem aos diversos níveis da educação no país, porém carece ainda de procedimentos metodológicos que criem uma inovação na sala de aula para o ensino de empreendedorismo no nível técnico/profissional. Neste sentido deve-se considerar ainda que no Brasil o educando tem o seu primeiro contato com o empreendedorismo apenas quando ingressa em um programa de educação profissional ou no ensino superior, sendo que muitos educandos que estão nos níveis fundamentais e médios da escola, devido à matriz curricular, nunca têm contato com o conteúdo de empreendedorismo em sua vida acadêmica.

O que se observa é que se estes estudantes tivessem um ensino de empreendedorismo que os orientassem a tomar decisões, a fazer escolhas e assumir riscos as suas atuações futuras

poderiam ter atuações e resultados bem diferentes, tanto na área profissional quanto na área pessoal, seja abrindo o próprio negócio ou até mesmo em participação empreendedora nas empresas que venham a atuar, conforme preconiza Hashimoto (2009, p. 25).

De acordo com Costa (2018) os empreendedores possuem diversas características que compõe sua personalidade, e cada uma pode demonstrar perfis diferentes, contudo existem características que aparecem de maneira mais frequente. Deve-se levar em conta que ensinar apenas teorias de empreendedorismo não garantirá a construção do perfil empreendedor esperado, todavia, é necessário considerar o desenvolvimento destas características quando se fala em desenvolver novos empreendedores. Portanto, o método de ensino deve considerar estas características, para que, durante sua aplicação, possa buscar desenvolvê-las.

De acordo com Filion (1999) algumas características empreendedoras são muito importantes em qualquer processo empreendedor, como podem ser vistas abaixo, no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Características dos Empreendedores

Características dos Empreendedores		
Inovação	Otimismo	Tolerância à ambiguidade e à incerteza
Liderança	Orientação para resultados	Iniciativa
Riscos moderados	Flexibilidade	Capacidade de aprendizagem
Independência	Habilidade para conduzir situações	Habilidade na utilização de recursos
Criatividade	Necessidade de Realização	Sensibilidade a outros
Energia	Autoconsciência	Agressividade
Tenacidade	Autoconfiança	Tendência a confiar nas pessoas
Originalidade	Envolvimento a longo prazo	Dinheiro como medida de desempenho

Fonte: Filion (1999); Meredith *et al.* (1982); Timmons (1978).

Filion (1999) defende que existem 24 competências empreendedoras, segundo ele, é imprescindível que se busque essas características em um indivíduo quando se deseja estabelecer um processo empreendedor. Contudo o autor também alerta que apesar de ter estabelecido este conjunto numeroso de competências destinadas aos empreendedores, não se pode estabelecer ainda um perfil psicológico científico, ou seja, preciso, do empreendedor (FILION, 1999, p. 10).

Ainda segundo Costa (2018, p. 35) o ser empreendedor é composto de três competências essenciais: 1) as técnicas: obtidas através de experiência acadêmica, treinamentos e experiência profissional; 2) as comportamentais: que definem a capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, e podem aumentar a probabilidade de obtenção de sucesso em decisões; 3) as organizacionais: expressas pela capacidade de compreensão do negócio no qual o empreendedor atua, não só permitindo-o liderar, como também colocar em prática o planejamento, organização, direção e controle de seus objetivos e ações.

Borges e Kempner (2018) analisaram alguns conjuntos de competências propostas por McClelland e Cooley e que serão detalhadas a seguir. Em um espectro McClelland identificou determinadas competências comparando indivíduos de sucesso com outros sem sucesso e chegou a três grupos principais de competências: necessidade de realização, necessidade de poder e necessidade de afiliação, que podem ser relacionadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - As competências do empreendedor

<b>Empreendedor</b>	
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
As Técnicas	Obtidas através de experiência acadêmica, treinamentos e experiência profissional.
As Comportamentais	Que definem a capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, e podem aumentar a probabilidade de obtenção de sucesso em decisões.
As Organizacionais	Expressas pela capacidade de compreensão do negócio no qual o empreendedor atua, não só permitindo-o liderar, como também colocar em prática o planejamento, organização, direção e controle de seus objetivos e ações.

Fonte: Borges e Kempner (2018).

Em geral o que se observa nos hibridismos de características é que é uma convergência da atualidade, ou seja, considera-se a agregação das propostas destes autores como sendo o desenho mais próximo da realidade das competências atuais, inclusive com o acréscimo do próximo modelo proposto por Borges e Kempner (2018) de acordo com Cooley, que se relata no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - As competências do empreendedor segundo Cooley

COMPETÊNCIAS	ATRIBUTOS
Necessidade de Realização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistência;</li> <li>• Busca de oportunidades e iniciativa;</li> <li>• Comprometimento;</li> <li>• Exigência de qualidade;</li> <li>• Eficiência; e</li> <li>• Saber correr riscos calculados.</li> </ul>
Necessidade de Poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independência e autoconfiança,</li> <li>• Persuasão; e</li> <li>• Rede de contatos.</li> </ul>
Necessidade de Afiliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de informações;</li> <li>• Estabelecimento de metas; e</li> <li>• Planejamento e monitoramento sistemáticos.</li> </ul>

Fonte: Borges e Kempner (2018).

Neste viés a proposta de ensino-aprendizagem de empreendedorismo deve versar sobre a construção da capacidade de os alunos tomarem decisões das mais variadas, adequando-se a elas conforme suas necessidades, e levando em conta um conjunto de competências a serem definidas com base nas competências aqui apresentados. Desta forma pode-se concatenar estas características e competências sem perda de generalidade e relatar uma mesclagem destas duas adjetivações como sendo o idealizado nesta pesquisa.

Portanto, o modelo de Ensino de Empreendedorismo respeitará etapas de um processo que desenvolva essas habilidades e competências, quais sejam, incluindo, capacidades de analisar e desenvolver, conforme o alinhamento nos respectivos Eixos Centrais do Empreendedorismo, embasados nos principais autores, ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Referências fundamentais dos Eixos Centrais do Ensino de Empreendedorismo

(continua)	
Eixos Centrais do Empreendedorismo	Referências Fundamentais
Cenários e Oportunidades	ANDREASSI, T. TASIC, I.A.B. 2009. BAZERMAN, Max H. 2015. DORNELAS, José C. Assis. 2016. DRUCKER, 2016.
Decisão e Risco	BAZERMAN, Max H. 2015. EISENHARDT, Kathleen M. 1989. HASHIMOTO, Marcos. 2010. HORNADAY, J. A. 1982. SENGE, Peter. M. 2008.
Desconstrução Criativa e Inovação	BORGES, Glauco M. e KEMPNER, 2018. CRAWFORD, Richard. 2014. FARAH, Osvaldo Elias <i>et al</i> (Org.). 2008. HASHIMOTO, Marcos. 2010. NONATO, E.R.S. 2006. TIMMONS, J.A. 1978.

Quadro 4 - Referências fundamentais dos Eixos Centrais do Ensino de Empreendedorismo

(conclusão)	
Eixos Centrais do Empreendedorismo	Referências Fundamentais
Planejamento e Estratégia	AAKER, David, A. 2012. FILION, L. 1999. LEVY-LEBOYER, C. 1997. LÓPEZ, E. 2005. NECK, Heide M.; GREENEE, Patrícia G.. 2011.
Liderança de Equipe/Relação Interpessoal	HISRICH, Robert. D.; PETERS, Michael. 2004. OLB, D. A. 1984. OCDE, 2018. OSTERBEEK, H.; PRAAG V., M.; IJSSELSTEIN, 2010. SCHUMPETER, Joseph Alois. 1982.
Aprendizagem Contínua/Sustentabilidade	COSTA, Paulo Henrique Vieira da. 2018. GASPARIN, João Luiz. 2007. GIMENEZ <i>et al.</i> 2014. LOPES, R. M. 2010. MORAN, J. M. 1998. SARASVATHY, S. D. 2008. SCHUMPETER, J.A. 1954. SEBRAE, 2018. TIMMONS, J.A., SPINELLI, S. 2006. ZABALA, A. 1998.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Estes eixos centrais objetivam criar práticas da sala de aula que se aproxime daquelas praticadas no mercado analisando os cenários, oportunidades, decisão e risco e também que relacione os conhecimentos inclusive das outras disciplinas trabalhadas com o educando. O Ensino de Planejamento e estratégia, tem objetivo de preparar de fato os nossos atuais alunos para que sejam futuros empreendedores de sucesso. A ideia da Desconstrução Criativa e Inovação é tentar aplicar os métodos novos existentes, primeiro porque se destina ao nível técnico/profissional, e segundo porque sua aplicação pode acontecer em cenário e ambiente empresarial. Ao criar um senso crítico, a visão, e a capacidade de criar e inovar no educando, prepara-o para enfrentar qualquer situação real em qualquer cenário, neste caso, têm-se o eixo Liderança de Equipe, Relação Interpessoal e Aprendizagem Contínua e Sustentabilidade.

### 8.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 8.3.1 Classificação metodológica

Para permitir a compreensão esta pesquisa pode ser classificada com abordagem qualitativa e com objetivos exploratórios e descritivos.

Segundo Gil (2017) as pesquisas exploratórias têm o propósito de elucidar, desenvolver e transformar ideias e conceitos, bem com formular problemas mais sucintos ou hipóteses

analisáveis para estudos futuros assim como as pesquisas descritivas têm a finalidade de delinear as características de uma determinada população, fenômeno e/ou estabelecimento de relações entre variáveis.

### 8.3.2 Critérios de seleção e pesquisa da revisão de literatura

Quanto aos objetivos a presente pesquisa classifica-se, na sua primeira etapa, como exploratória, pois foi utilizado durante a pesquisa levantamento bibliográfico para se conhecer o estado da arte sobre o tema proposto, além da construção do referencial teórico do assunto. Gil (2017) conclui que este tipo de pesquisa é usado quando se objetiva estabelecer uma maior familiaridade com um determinado problema.

A pesquisa foi feita em quatro bases de dados, CAPES, *Web of Science*, Scopus e no Google *Scholar* (Google Acadêmico). O intuito da confecção desta tabela foi de apresentar o número de trabalhos e resultados voltados para três vertentes de ensinos principais: ensino médio, ensino superior e ensino profissional; todos associados à pedagogia empreendedora ou ao ensino de empreendedorismo.

Quadro 5 - Prospecção de Termos de Ensino de Empreendedorismo

BUSCA PROSPECÇÃO DE ENSINO DE TERMOS	BASES DE DADOS			
	CAPES	Web Of	Scopus**	Google
“PEDAGOGIA EMPREENDEDORA”	10	7	8	663
“PEDAGOGIA EMPREENDEDORA” AND “ENSINO	4	1	0	307
“PEDAGOGIA EMPREENDEDORA” AND “ENSINO	4	0	0	354
“PEDAGOGIA EMPREENDEDORA” AND “ENSINO	1	0	0	53
EMPREENDEDORISMO AND “ENSINO MÉDIO”	122	133	194	26.600
EMPREENDEDORISMO AND “ENSINO SUPERIOR”	382	94	81	37.300
EMPREENDEDORISMO AND “ENSINO PROFISSIONAL”	13	23	31	5.360
EMPREENDEDORISMO AND “MÉTODO DE ENSINO”	7	54	152	3.690
EMPREENDEDORISMO AND “METODOLOGIA DE	18	15	23	6.260

\*Busca feita em setembro de 2021.

\*\*Termos pesquisados na língua inglesa.

\*\*\*Busca feita no Google Acadêmico, plataforma de busca do Google de publicações científicas.

Fonte: Elaboração próprio (2021).

Para as pesquisas feitas na base de Periódicos da CAPES, a principal base nacional de pesquisa científica, incluiu-se na pesquisa título, resumo e termos, e a partir dos números apresentados na tabela acima, pode-se fazer uma breve análise: o termo “pedagogia

empreendedora” obteve 10 resultados, para uma base de milhares de títulos, é um resultado muito tímido. Este resultado fica ainda mais discreto quando a expressão é associada a outros termos como: ensino médio, apenas 4 resultados; ensino superior, 4 resultados; e ensino profissional, apenas 1 resultado. Já para as pesquisas feitas usando a palavra Empreendedorismo, associada a expressões como: ensino médio, ensino superior e ensino profissional; os resultados foram um pouco mais expressivos, 122, 382 e 13 resultados, respectivamente. Contudo não se pode afirmar que estes resultados voltaram trabalhos que estão associados à metodologia de ensino de empreendedorismo, mas sim apenas a empreendedorismo e aos diversos níveis de ensino, sem necessariamente que haja alguma relação com método ou metodologia de ensino.

Na plataforma *Web of Science* a pesquisa foi feita usando os mesmos termos usados na pesquisa em português, porém traduzidos para a língua inglesa, e o operador booleano AND, conforme a seguir: "*Entrepreneurial Pedagogy*"; "*Entrepreneurial Pedagogy*" AND "*High School*"; "*Entrepreneurial Pedagogy*" AND "*University education*"; "*Entrepreneurial Pedagogy*" AND "*technical education*"; *Entrepreneurship* AND "*High School*"; *Entrepreneurship* AND "*University education*"; *Entrepreneurship* AND "*technical education*"; *Entrepreneurship* AND "*teaching method*"; e *Entrepreneurship* AND "*teaching methodology*".

A pesquisa feita na *Web of Science* considerou os campos título, resumo e termos. Nesta pesquisa os resultados foram: quando utilizado o termo pedagogia empreendedora (7 resultados), ou pedagogia empreendedora e ensino médio (1 resultado), já para a busca por pedagogia empreendedora e ensino superior e ensino profissional, ambos tiveram 0 resultado - o que mostra que a pedagogia empreendedora é muito pouco explorada ainda ao redor do mundo.

Ao se pesquisar, porém, os termos empreendedorismo e o ensino médio, ensino superior e ensino profissional, a pesquisa retornou 133, 94 e 23 resultados, respectivamente, mais expressiva que a pesquisa anterior, uma vez que a pesquisa foi dissociada da expressão pedagogia empreendedora. Isto mesmo que há pesquisa de empreendedorismo associado aos diversos níveis de ensino, contudo não se pode afirmar que estão atreladas a método ou metodologia de ensino. O que explica um maior resultado na base nacional em relação à base mundial da *Web of Science*, é justamente porque o conceito foi criado no Brasil. As duas últimas pesquisas feitas na plataforma retornaram 54 e 15 resultados, referentes a empreendedorismo e método e empreendedorismo e metodologia de ensino, respectivamente.

No Google Scholar, base de dados do Google para produções acadêmicas/científicas, os resultados também demonstraram que os termos “Pedagogia Empreendedora” e “Ensino

Profissional” não retornam muitos resultados, apenas 53, pouco, se comparado à mesma busca com as expressões “Ensino Médio” e “Ensino Superior”, com 307, e 354 resultados respectivamente. Demonstrando, portanto, que há muito menos em pesquisa no que diz respeito a ensino profissional de empreendedorismo do que em relação a ensino médio e ensino superior.

## 8.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deve-se levar em conta que ensinar teorias de empreendedorismo não aproximará a construção do perfil empreendedor esperado, todavia, é necessário considerar o desenvolvimento destas características quando se fala em desenvolver novos empreendedores (TIGRE, 2006, p. 72).

Neste contexto, segundo Tigre (2006, p. 72), ensinar empreendedorismo deve estar muito além de ensinar e expor as teorias sobre o tema em sala de aula, torna-se de fato necessário que o método de ensino-aprendizagem considere estas todas as características de eficácia do processo de ensino, não apenas nos aspectos teóricos, mas sobretudo nos aspectos práticos, para que durante sua aplicação possa buscar desenvolvê-las nos educandos.

### 8.4.1 Métodos e Práticas Didático-Pedagógicas para o ensino em Empreendedorismo

Atualmente no Brasil existem alguns métodos em aplicação com uma maior densidade de três métodos de ensino de empreendedorismo sendo colocados em prática, conforme pode ser conferido no Quadro 6, dois destes são de Fernando Dolabela, um voltado para o ensino básico (o Pedagogia Empreendedora) e outro para o ensino superior (o Oficina do Empreendedor), e o terceiro que é do SEBRAE, também voltado ao ensino básico, chamado de Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), que inclusive já existem alguns projetos e aplicações na Bahia (ANTUNES, 2007; SOBRADINHO, 2019).

Verifica-se, portanto, que nenhuma das metodologias aqui apresentadas atende especificamente à educação técnica-profissional, conforme pode ser verificado na última coluna do Quadro 6 apresentado a seguir e detalhadas na sequência:

Quadro 6 - Programas de Inovação em Ensino de Empreendedorismo e suas aplicações nos diversos níveis escolares

Programas de Inovação em Ensino de Empreendedorismo e suas aplicações				
Programa	Níveis de Ensino			
	Fundamental	Médio	Superior	Profissional / Téc. Tecnológico
Pedagogia Empreendedora <sup>1</sup>	Sim	Sim	Não	Não
Oficina do Empreendedor <sup>2</sup>	Não	Não	Sim	Não
Jovens Empreendedores Primeiros Passos <sup>3</sup>	Sim	Sim	Não	Não

<sup>1</sup> Programa criado por Fernando Dolabela.

<sup>2</sup> Programa criado por Fernando Dolabela.

<sup>3</sup> Programa criado pelo SEBRAE.

Fonte: Elaboração própria (2021).

#### 8.4.1.1 Pedagogia Empreendedora

Frente a esta realidade precisa-se compreender o que é Pedagogia e o que é Empreendedorismo ou ser Empreendedor e neste sentido Saviani (2011) aborda o conceito de “Pedagogia” afirmando que é um processo pelo qual o homem se torna plenamente humano e trata-se do problema da relação educador-educando onde, de modo geral, a relação professor-aluno consolida o ato do professor orientar o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2001, p. 102).

Assim o desafio deste processo pedagógico é de construir novos valores positivos em uma sociedade heterogênea com uma diversidade cultural bem como relações de poder e conhecimento científico, determinando-se assim como de fundamental importância o papel do professor (COLL, 2000; SAVIANI, 2011).

Portanto, as ações pedagógicas da Pedagogia Empreendedora permeiam a formação de atitudes, de desenvolvimento de técnicas de planejamento e ações concretas fundamentadas em conhecimentos teóricos e como prática pedagógica principal tem-se a tarefa de formar intelectos preparados a sonhar, a inovar, a planejar e assumir riscos visando sucesso e considerar o fato de que os pressupostos desta formação empreendedora baseiam-se em dois eixos importantes: habilidades comportamentais e conhecimento científico (DOLABELA, 2003).

Desta maneira, conforme expõe Dolabela (2003), a Pedagogia Empreendedora é um processo ou uma estratégia que destina a estimular o indivíduo com características de autonomia e liberdade, para que este possa fazer a sua escolha na construção da aprendizagem, tendo-se assim o fato de que o aprendiz sonhador assume o controle e a responsabilidade, em

graus compatíveis com seu nível de desenvolvimento e maturidade, por meio de exercícios que o acompanham durante todo o processo.

Ainda de acordo com Dolabela (2018), a Pedagogia Empreendedora foi lançada em 2003 e já foi implementada em diversas cidades do país e trata-se de um processo de ensino de empreendedorismo para a educação infantil que se estende até o nível médio e por isto tem uma considerável capilaridade. Esse processo, segundo Dolabela (2018), classifica-se como uma tecnologia de desenvolvimento local, sustentável, uma vez que seu alvo não é apenas o indivíduo, mas também a comunidade onde cada indivíduo vive e atua, com diversos programas que podem ser planejados.

Ainda de acordo com Santos (2014), estes procedimentos não se tratam apenas de uma estratégia pedagógica destinada exclusivamente a preparar os alunos para criar uma empresa e sim no desenvolvimento de um potencial dos alunos para serem empreendedores em qualquer atividade que escolherem, ou seja, para serem empreendedores mesmo quando forem empregados do governo, do terceiro setor, de grandes empresas, como pesquisadores, artistas *etc*, e, em até quando forem proprietários de uma empresa, se de fato esta for a sua escolha.

Por fim, o Pedagogia do Empreendedor é onde visa-se a preparação do educando em ser capaz de fazer suas próprias escolhas, de escolher seu próprio caminho ao analisar cenários e tomar suas próprias decisões (DOLABELA, 2018).

#### 8.4.1.2 Oficina do Empreendedor

Outro programa de ensino de empreendedorismo é o “Oficina do Empreendedor”, criado em 1993, que é voltado para a educação superior, para os cursos de graduação e pós-graduação, de maneira que Dolabela (2011) registra que uma metodologia diferenciada para o ensino de empreendedorismo é viável e necessária desde que consubstanciada com os métodos de ensino de empreendedorismo propostos por ele mesmo (DOLABELA, 2011).

Assim, analisar a ideologia indexada no próprio senso comum passa a ser considerado um grande desafio ao tempo em que nas sociedades de classe, como é a capitalista, o discurso ideológico é utilizado para levar as pessoas a aceitarem as relações sociais vigentes sem questioná-las e não com o viés do seu próprio questionamento (DELORS, 2001).

Portanto a Oficina do Empreendedor se trata de uma resposta brasileira às demandas já elencadas dos novos paradigmas educacionais e do mundo do trabalho, resposta esta que considera que na comunidade local as parcerias serão baseadas em projetos e pessoas, e não em instituições. De maneira que é importante que os valores do empreendedorismo sejam

difundidos entre os atores centrais da comunidade local para que, no processo de desenvolvimento econômico, as pequenas e médias empresas não sejam uma opção de segunda categoria, mas assumam uma posição de prioridade (FONSECA, 1997; COAN, 2011).

Ainda nesta mesma linha de considerações pode-se afirmar que a formação de jovens e trabalhadores empreendedores é uma proposta organicamente articulada a projetos históricos e clássicos o que nos permite considerar que novas ideologias podem ser absorvidas por novas propostas metodológicas em consonância com o processo democrático e liberal que estamos vivendo (DELORS, 2001; FILION, 1999).

Neste cenário o profissional dos novos tempos, além de dominar os conhecimentos do estado-da-arte, deve ser especialista no que não existe, ou seja, deve ser capaz de conceber um novo futuro e de transformá-lo em realidade, pois o que se exige hoje, mesmo para aqueles que serão empregados, é um alto grau de empreendedorismo (KAUFMANN, 1990).

Nesta proposta Kaufmann (1990) ainda registra que não existem ganhos apenas na sala de aula, mas também para o futuro de uma nação, pois estes seres participantes no processo enquanto alunos usarão os conhecimentos e saberes assimilados na vida estudantil futuramente no mercado de trabalho, seja como empresário ou como colaborador em uma empresa.

#### 8.4.1.3 Metodologia do SEBRAE (Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP)

Outro programa que encoraja a busca pelo autoconhecimento a partir do próprio educando é o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) do SEBRAE, criado em 2002, que acontece no âmbito do Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE), um programa voltado para a educação fundamental, “a educação empreendedora proposta pelo SEBRAE para o Ensino Fundamental incentiva os alunos a buscar o autoconhecimento, novas aprendizagens, além do espírito de coletividade” (SEBRAE, 2012).

O SEBRAE vem se mantendo como uma das instituições mais fortes, senão a mais, na defesa e disseminação da ideologia empreendedora, sendo que mantém parcerias para proporcionar a capacitação das pequenas e microempresas. Mais recentemente houve um estreitamento da relação com a educação básica, na tentativa de oferecer uma “educação empreendedora” já nos primeiros anos de estudo das crianças, na busca de, para o futuro, formar profissionais com espírito empreendedor (SEBRAE, 2012).

Nesse sentido, o programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos pretende proporcionar às escolas de ensino fundamental uma “cultura empreendedora” que nos últimos anos, ganhou espaço a teoria do capital humano e, juntamente com ela, suas “vertentes”, como

a ideologia do empreendedorismo, da pedagogia das competências, das habilidades socioemocionais (CUNHA, 2018).

Vale o registro de que o SEBRAE é uma instituição sem fins lucrativos: Sua missão é “promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo” (SEBRAE, 2020) e foi criada 1990, não integra a administração direta nem a indireta, ou seja, trabalha ao lado do Estado cooperando nos setores, serviços e atividades atribuídas a ela (CUNHA, 2018).

Desta maneira o objetivo do SEBRAE, ao disponibilizar o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), para todos os municípios que queiram participar do programa, é atingir o maior número possível de alunos das redes municipais de educação, a fim de “proporcionar o desenvolvimento do espírito empreendedor nas futuras gerações”, segundo essa proposta (SEBRAE, 2012, p. 6).

É possível afirmar que a proposta incorpora a pedagogia das competências e vai ao encontro do atendimento de determinados interesses particulares de cada região, não proporcionando ao aluno a compreensão da realidade histórica em que está inserido, neste sentido estes procedimentos deste processo preconizam ações em etapas que permeiam os ciclos do curso em aplicação do mesmo, ou seja, a cada ciclo ensina-se novos procedimentos, práticas, serviços e ações que acabam por consubstanciar uma cultura empreendedora de forma transformar a vida, o modo de pensar e de agir do aluno e tudo isto com o viés do empreendedorismo implementado nestas ações e processos (CUNHA, 2018, p. 6).

O JEPP<sup>1</sup> é mais um projeto onde o principal não é ensinar conceitos, porém preparar o aluno para enfrentar situações das mais diversas, segundo Righetti (2018, p. 39) “os alunos aprendem a parte da geração do negócio, a lidar com as pessoas, a resolver conflitos e a gerenciar valores e custo. Construimos um plano de negócios, cada uma com uma atividade diferente, para gerar autonomia no aluno”. Para o SEBRAE (2018) “a ideia é a de que a educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores”.

---

<sup>1</sup> O JEPP tem como estrutura básica os módulos divididos por ano de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental: O mundo das ervas aromáticas - Duração: 26 horas de aplicação com os estudantes; 2º ano do Ensino Fundamental: Temperos naturais - Duração: 24 horas de aplicação com os estudantes; 3º ano do Ensino Fundamental: Oficina de brinquedos ecológicos - Duração: 26 horas de aplicação com os estudantes; 4º ano do Ensino Fundamental: Locadora de produtos - Duração: 22 horas de aplicação com os estudantes; 5º ano do Ensino Fundamental: Sabores de cores - Duração: 22 horas de aplicação com os estudantes; 6º ano do Ensino Fundamental: Ecopapelaria - Duração: 30 horas de aplicação com os estudantes; 7º ano do Ensino Fundamental: Artesanato sustentável - Duração: 30 horas de aplicação com os estudantes; 8º ano do Ensino Fundamental: Empreendedorismo social - Duração: 30 horas de aplicação com os estudantes; 9º ano do Ensino Fundamental: Novas ideias, grandes negócios - Duração: 25 horas de aplicação com os estudantes.

A transformação começa na sala de aula, e em empreendedorismo o conhecimento teórico, que é uma lacuna na literatura e anda de mãos dadas e é inseparável do conhecimento prático, em qualquer nível escolar, seja no ensino médio, profissional ou superior.

#### **8.4.2 A necessidade de evoluir o ensino de empreendedorismo no Brasil**

A necessidade de formar indivíduos críticos, pensantes e que apresentem na sua prática de trabalho e ação verdadeiros valores empreendedores é uma demanda genuína do momento atual pelo qual passa a sociedade brasileira. Para isto o ensino do empreendedorismo precisa evoluir, de maneira a estabelecer novas metodologias em sala de aula para que a partir daí as salas de aulas estejam preparadas para formar cidadãos com estes verdadeiros valores empreendedores, capazes de transformar o mercado competitivo através da criação de novas tecnologias (FARAH; CAVALCANTI; MARCONDES, 2008).

Ainda segundo o autor “observa-se que o empreendedor está continuamente em busca de novos métodos, tecnologias e filosofias que tornem seu negócio mais sólido e competitivo nos mercados em que atua, e conseqüentemente, aumentando a probabilidade de sucesso” (FARAH; CAVALCANTI; MARCONDES, 2008).

O interesse pelo empreendedorismo surgiu também em outras áreas do conhecimento humano, a exemplo das Ciências Sociais, entre as décadas de quarenta e setenta do século passado. Observa-se que este foi um período marcado pela entrada dos estudiosos das áreas de psicologia e ciências sociais e que acabaram por direcionar os seus interesses no empreendedor como um indivíduo singular a ponto de iniciarem investigações das suas obras e traços de personalidade (FARAH; CAVALCANTI; MARCONDES, 2008), inclusive a ênfase do empreendedor no processo de mudança econômica torna-se o objeto de estudo por parte dos sociólogos (STOCKMANN, 2014, p. 14).

Os métodos usados em sala de aula para o ensino de empreendedorismo são parecidos ou semelhantes aos usados para ensinar disciplinas propedêuticas? Será que há eficiência no ensino quando relacionamos os conceitos discutidos e o conhecimento posto em prática pelo educando? As novas habilidades exigidas pelo mercado são trabalhadas no modelo atual de ensino? Os discentes conseguem relacionar os conceitos vistos com as situações reais do dia a dia? O modelo de ensino atual prepara o educando a tomar decisões e escolher seus próprios caminhos de maneira eficiente?

Diante das indagações e do exposto no presente trabalho, é preciso pensar em estratégias para o ensino do empreendedorismo considerando a realidade do nível de educação e levando-

se em conta a estrutura geralmente disponível em uma sala de aula, e também considerar o que os alunos atingidos com tal processo trazem da base educacional de onde vieram. O fato de já haver metodologias de ensino de empreendedorismo não abstém a necessidade dessas metodologias continuarem evoluindo e até mesmo de serem desenvolvidas novas metodologias, posto que o mercado evoluiu e, portanto, os métodos devem acompanhar essa evolução.

## 8.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São evidentes as novas demandas que a sociedade contemporânea apresenta em direção ao processo de formação humana, desde as novas necessidades impostas pelos novos paradigmas produtivos, da acumulação flexível que substitui progressivamente o modelo fordista de produção capitalista. E, no contexto da globalização econômica e do atual estágio de desenvolvimento da ciência e tecnologia, todos clamam por uma educação eficaz e de qualidade que consubstancie um ensino do empreendedorismo.

Sabe-se que o ato de contextualizar, concretizar e globalizar serão as novas palavras de ordem da educação empreendedora do futuro, educação esta que não poderá privilegiar a abstração, embora dela não deva abrir mão ao tempo em que no processo de aprendizagem serão consideradas as habilidades cognitivas e também a intuição, imaginação, criatividade e sensibilidade, como elementos fundamentais na produção e socialização do conhecimento.

O desenvolvimento das competências é condição indispensável para a formação do indivíduo empreendedor. O intuito desta pesquisa foi o de aprofundar melhor sobre as principais características e competências exigidas para o desenvolvimento do espírito empreendedor. Aliado a isso a necessidade de compreensão dos principais métodos de ensino de empreendedorismo em prática no país.

O que se observa é que os métodos que foram difundidos, tais como Oficina do Empreendedor, Pedagogia Empreendedora e Jovens Empreendedores Primeiro Passos, se debruçaram em resolver problemas de uma parcela dos estudantes de nível médio e superior, por outro lado evidencia uma lacuna de que a educação técnica-profissional não teve a mesma sorte, pois carece de metodologias de ensino de empreendedorismo desenvolvidas especificamente para esta modalidade.

Não se sabe as razões para a não contemplação de um programa de ensino de empreendedorismo para a educação profissional, mas é certo que esta é a modalidade que está mais próxima do mercado de trabalho. Muitas vezes é justamente o público atendido pela educação profissional que é quem mais tem a necessidade latente e real de desenvolverem um

espírito empreendedor para que possam alçar novos voos e sonhar novos sonhos. Esta lacuna é um convite para a discussão e reflexão urgentes de que novos programas de educação empreendedora possam atender a este público.

## REFERÊNCIAS

- ANDREASSI, T.; TASIC, I. A. B.. O novo empreendedorismo. **GV Executivo**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-45, ago./dez. 2009.
- ANTUNES, M. T. P.; MARTINS, E.. Gerenciando o capital intelectual: uma abordagem empírica baseada na controladoria de grandes empresas brasileiras. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2007.
- BARON, R. A.; SHANE, S. A.. **Empreendedorismo**: uma visão do processo. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2017.
- BAZERMAN, Max H. **Processo Decisório**: para cursos de administração, economia e MBAs. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.
- BORGES, Glauco M.; KEMPNER, Fernanda. Competências empreendedoras. **In**: PASSONI, Diego. MICHELS, Emillie (org.). **Empreendedorismo**: o estado da arte. Capivari de Baixo: FUCAP, 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8029cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8029cons.htm). Acesso em: 12 dez. 2020.
- COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COSTA, Paulo Henrique Vieira da. **Empreendedorismo na educação**. Capivari-SP: CNEC, cap. 9, 2018.
- CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano**. São Paulo: Atlas. 2014.
- CUNHA, M. I. da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, 2018.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. 1. ed. São Paulo: Sextante, 2011.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. 1. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**: ensino de empreendedorismo na educação básica. Fernando Dolabela, 2018. Disponível em: <https://fernandodolabela.wordpress.com>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DORNELAS, José C. Assis. **Empreendedorismo**: Transformando ideias em negócios. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship)**: prática e princípios. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 2016.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**. Mississippi, Mass., v. 14, n. 4, p. 532-550, Oct./Dec.1989.

FARAH, Osvaldo Elias; CAVALCANTI, Marly; MARCONDES, Luciana P. (org.) **Empreendedorismo Estratégico**: criação e gestão de pequenas empresas. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo. v. 34, n. 02, p. 05-28, abr./jun. 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENEZ *et al.* **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014.

HASHIMOTO, Marcos. **Espírito Empreendedor nas Organizações**: aumentando a competitividade através do intra-empreendedorismo. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

HASHIMOTO, Marcos. **Organizações Intra-empreendedoras**: Construindo a ponte entre clima interno e desempenho superior. 2. ed. São Paulo: EAESP/FGV, 2009.

HISRICH, Robert. D.; PETERS, Michael. P. **Empreendedorismo**. Bookman, 2004.

HORNADAY, J. A.. Research about living entrepreneurs. *In*: KENT, C. A. *et al.* (eds.). Encyclopedia of entrepreneurship, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982.

KAUFMANN, L.. **Passaporte para o ano 2000**: como desenvolver e explorar a capacidade empreendedora para crescer com sucesso até o ano 2000. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

LEVY-LEBOYER, C.. **Crise das motivações**. São Paulo: Atlas, 1997.

LOPES, R. M. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. São Paulo: Elsevier, 2010.

LÓPEZ, E. Escola do Futuro: Novas Tecnologias da Informação e da comunicação. *In: Revista Novidades Educativas*, Buenos Aires: Centro de Publicações Educativas e Materiais Didáticos. S. R. L, v. 17, n. 172, p. 31-33, 2005.

MEREDITH, G. G. *et al.* **The practice of entrepreneurship**, Geneva: International Labour Organization (ILO). 1982.

MORAN, J. M. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. *In: Ciência da Informação*, v. 23, maio/ ago. 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2014.

NECK, Heide M.; GREENEE, Patricia G. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. **Journal of Small Business Management**, 2011.

NONATO, E. R. S. Novas tecnologias, Educação e Contemporaneidade. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2006.

OCDE. **Manual de Oslo**: proposta de diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica. Publicado pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), 3. ed. 2018.

OSTERBEEK, H.; van PRAAG, M.; IJSSELSTEIN, A.. The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. **European Economic Review**, v. 54, n. 3, p. 442-454, 2010.

RIGHETTI, Sabine. Quando se aprende a empreender. **Problemas Brasileiros**, São Paulo. n. 448, ano 55, p. 36 a 41, out./nov. 2018.

SANTOS, S. A. dos (org.). **Empreendedorismo de base tecnológica: evolução e trajetória**. 2. ed. Maringá, PR: UNICORPORE. 2014.

SARASVATHY, S. D.. **Effectuation**: elements of entrepreneurship expertise. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2008.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

SCHUMPETER, J. A.. **History of economic analysis**. Edited by Elizabeth Boody Schumpeter. 1954.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SEBRAE. **Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos: fundamentação metodológica, manual do participante**, Brasília: SEBRAE, 2012.

SEBRAE. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**. Educação Empreendedora. 2018. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empresendedor-no-ensino-fundamental,0c54be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>. Acesso em: 19 set. 2019.

SEBRAE. **A Força do empreendedor Brasileiro: quem somos**. Disponível em: [https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais\\_adicionais/conheca\\_quemsomos](https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos). Acesso em: 12 dez. 2020.

SENGE, P. M.. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 23. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SOBRADINHO. **5ª Edição da Feira Jovens Empreendedores**. 2019. Disponível em: <http://www.sobradinho.ba.gov.br/2019/secretaria-de-educacao-e-sebrae-promovem-a-5a-edicao-da-feira-jovens-empresendedores-primeiros-passos>. Acesso em 12 fev. 2020.

STOCKMANN, Jussara Isabel. **Pedagogia empreendedora**. Paraná: Unicentro, 2014.

TIGRE, P. B.. **Gestão da Inovação: A Economia da Tecnologia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. 282 p.

TIMMONS, J. A.. **The entrepreneurial mind**. Andover, Mass.: Brick House Publishing, 1978.

TIMMONS, J. A.; SPINELLI, S.. **New venture creation: entrepreneurship for the 21st century**. 7. Ed. New York, EUA: McGraw-Hill/Irwin, 2006.

ZABALA, A.. **A Prática educativa: como ensinar** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

### **MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>ENSINO EM EMPREENDEDORISMO: UM LEVANTAMENTO DOS MÉTODOS E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b>
<b>RECEBIDO</b>	15/07/2021
<b>AVALIADO</b>	06/08/2021
<b>ACEITO</b>	30/11/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Vicente Cajueiro Miranda
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
CIDADE	Jequié
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Salvador/BA - Brasil
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Marcelo Santana Silva
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Salvador/BA - Brasil
<b>AUTOR 3</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Alzir Antônio Mahl
INSTITUIÇÃO	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
RESUMO DA BIOGRAFIA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB - Salvador/BA - Brasil
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<b>Autor 1:</b> <a href="mailto:vicentecajueiromiranda@gmail.com">vicentecajueiromiranda@gmail.com</a> <b>Autor 2:</b> <a href="mailto:profmarceloifba@gmail.com">profmarceloifba@gmail.com</a> <b>Autor 3:</b> <a href="mailto:alzir_mahl@hotmail.com">alzir_mahl@hotmail.com</a>
---	--

---

## 9 REFLEXÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA<sup>1</sup>

### **Roberta Melo de Andrade Abreu**

Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Mestre e doutora em educação. Membro do GRIFO (Grupo de pesquisa em infâncias, formação de professores e políticas públicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).

E-mail: [robertamabreu@ufrb.edu.br](mailto:robertamabreu@ufrb.edu.br)

### **Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira**

Profa. adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela FE/USP. Membro da Internacional Toy Library Association (ITLA), Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias Formação de Professores e Políticas Públicas (UFRB) e do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP. Membro da ABBri.

E-mail: [sirlandia@ufrb.edu.br](mailto:sirlandia@ufrb.edu.br)

## **RESUMO**

O mal-estar docente está relacionado a uma série de fatores como: políticas de responsabilização do professor pelo fracasso escolar; políticas educacionais privatistas; baixos salários; más condições de trabalho; pouco envolvimento das famílias na parceria com a escola no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes; enfraquecimento dos coletivos docentes, dentre outros. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as causas do mal-estar docente e identificar quais as articulações possíveis entre formação contínua e brinquedoteca universitária para o acolhimento e fortalecimento da profissionalização docente diante desse contexto. Parte-se de uma compreensão da formação contínua como um espaço potente de criação de repertório docente para ressignificação do mal-estar que pode se dar pela via do fortalecimento da profissionalização, na medida em que os professores identificam as verdadeiras necessidades de sua comunidade, escola, salas de aula e do seu papel nesse enredo, lançando mão dos espaços de formação contínua para os enfrentamentos, o estabelecimento do diálogo e o cultivo permanente de decisões e ações colegiadas. A brinquedoteca universitária, por sua vez, é considerada um laboratório de aplicações pedagógicas, que pode ser utilizado por diferentes públicos, por seu caráter interdisciplinar e transversal e rico em estimulação. Nela, o brinqueado terapêutico é estruturado de uma forma que possibilita ao brincante aliviar a ansiedade gerada por experiências que causam desconforto emocional, que costumam ser ameaçadoras e que requerem mais do que recreação. Nos orientamos a partir de uma abordagem qualitativa via pesquisa bibliográfica e os dados foram coletados nos materiais já publicados constituídos principalmente de livros e periódicos. Os resultados apontam para a brinquedoteca universitária como um eixo articulador entre as reflexões sobre o mal-estar docente e a formação contínua por se tratar de um espaço onde os professores podem expressar, por via de diversas linguagens lúdicas, as tensões e mal-estar gerados pela profissão; e que possam, sobretudo, ressignificá-los.

**Palavras-chave:** Mal-estar docente. Formação contínua. Brinquedoteca universitária.

---

<sup>1</sup> Artigo constituinte da pesquisa “As contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente”, aprovada pela Plataforma Brasil, CEP: 40.110-150.

## ABSTRACT

Teacher malaise is related to a series of factors such as: policies of teacher accountability for school failure; privatization policies in education; low wages; poor working conditions; little involvement of families in the partnership with the school in the process of educating children and adolescents; weakening of teaching collectives, among others. This article aims to reflect on the causes of teacher malaise and identify the possible connections between continuing education and university toy libraries for the reception and strengthening of teacher professionalization in this context. It starts with an understanding of continuing education as a powerful space for the creation of a teaching repertoire to resignify the malaise through the strengthening of professionalization, as teachers identify the real needs of their community, school, classrooms and their role in this scenario, making use of spaces for continuing education for the confrontations, the establishment of dialogue and the permanent cultivation of decisions and collegiate actions. The university toy library, in turn, is considered a laboratory for pedagogical applications, which can be used by different audiences, due to its interdisciplinary and transversal character, rich in stimulation. In the toy library, the therapeutic toy is structured in a way that allows the player to relieve the anxiety generated by experiences that cause emotional discomfort, which are often threatening and which require more than recreation. The research methodology was based on a qualitative approach through bibliographic research, and data was collected from materials already published, consisting mainly of books and periodicals. The results suggest that the toy library is an articulating axis between the reflections on teacher malaise and continuing education, as it is a space where teachers can express, through different playful languages, the tensions and malaises generated by the profession; and they can, above all, give new meaning to them.

**Keywords:** Teacher malaise. Continuing education. University toy library.

## 9.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos diante de um contexto onde muito se tem refletido sobre um possível esgotamento dos cânones e paradigmas estabelecidos pela modernidade. Frequentemente, somos confrontados por circunstâncias ambíguas e heterogêneas (BAUMAN, 2001). São tempos líquidos onde as fronteiras são mais porosas e controversas e faz parte do nosso cotidiano lidar com os conflitos ocasionados pelas mais variadas dicotomias.

Essas mesmas condições reverberam de modo explícito no campo da educação e demandam, cada vez mais, dos professores que vão assumindo novas atribuições, missões e expectativas. É importante frisar que esse conjunto de demandas, muitas vezes contraditórias, faz parte do complexo exercício docente. Acrescentamos ainda que, nos últimos vinte anos, observamos um aumento significativo da carga de trabalho, das cobranças (sociais e institucionais) e dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Por outro lado, não constatamos iniciativas via políticas públicas que assegurem condições para que esses mesmos professores correspondam a tais exigências. Pelo contrário, vivemos tempos de apagamento docente, agravamento das más condições de trabalho e um movimento de imprimir uma certa vaguidade quanto a sua função social.

Diante desse cenário, não é surpreendente que muitos professores sintam-se impotentes em seu exercício profissional, desencadeando doenças de natureza física e mental, apontando para um estado crônico de mal-estar docente.

Observamos que no contexto laboral docente há pouquíssimos espaços para falar sobre esse estado de mal-estar e raríssimas são as oportunidades de diálogo sobre a questão. Os espaços de formação contínua, por exemplo, em lugar de valorizar e fortalecer o exercício da profissão no âmbito de sua diversidade e complexidade, transformaram-se num comércio lucrativo onde grande parte funciona de forma terceirizada. A perspectiva de uma formação contínua a partir da construção de conhecimentos e saberes docentes; da busca de encaminhamentos para desafios locais; do fortalecimento da colegialidade e profissionalização são secundarizadas em nome do lucro de pequenos grupos. Acreditamos que a formação contínua, numa perspectiva lúdica, pode ser uma das possibilidades de refletir e ressignificar o mal-estar docente.

Desse modo, a brinquedoteca universitária, considerada um laboratório do curso de Pedagogia, é um lugar de prática da atividade lúdica onde os brincantes, ao experimentar tocar, jogar, conhecer os brinquedos e os jogos e todas as potencialidades, possam na sua práxis favorecer o brincar e em especial o brincar livre; aquele que quando é autorizado permite que

o brincante seja ele mesmo e descubra-se na sua experimentação como ser único, coletivo, capaz e potente, que participa ativamente da sua experiência.

Para a formação contínua, a brinquedoteca universitária pode ser considerada um “setting”, um lugar de interações entre pares, lugar de voz e de escuta diferenciada para que os participantes possam compartilhar suas experiências por meio de atividades projetivas, de diálogos, de reorganização capazes de gerar autoconhecimento e o fortalecimento da identidade profissional e encontrar novos caminhos para fazer os enfrentamentos próprios das demandas da profissão docente.

Deste modo que a questão que move esta discussão se impõe: como a brinquedoteca universitária pode se constituir como um espaço de reflexão sobre o mal-estar docente via formação contínua? Assim, nosso objetivo é identificar quais as articulações possíveis entre formação contínua e brinquedoteca universitária para o acolhimento e fortalecimento da profissionalização docente diante do mal-estar.

Nos orientamos a partir de uma abordagem qualitativa via pesquisa bibliográfica e os dados foram coletados nos materiais já publicados, constituídos principalmente de livros e periódicos (ANDRADE, 2010). Para compor o núcleo de discussão estruturante deste trabalho, foram utilizados os seguintes descritores de busca bibliográfica: Formação Contínua de Professores, Mal-Estar Docente e Brinquedoteca Universitária. Por se tratar de um tema pouco discutido na literatura, optou-se pela busca de um recorte mais contextualizado e menos temporal.

Desta maneira, esse artigo fará uma discussão, inicialmente, sobre o significado e as origens do mal-estar docente; em seguida, abordará a importância da formação contínua para o fortalecimento da profissionalização e, em consequência, prevenção do mal-estar docente; e, logo depois, discutirá as possíveis articulações da brinquedoteca universitária com a formação contínua, e suas potencialidades como espaço lúdico e transformador para os professores.

## 9.2 METODOLOGIA

Com a pretensão de contribuir com a discussão sobre a articulação entre mal-estar docente, a formação contínua e a brinquedoteca universitária, este artigo buscou, por meio da pesquisa bibliográfica, fazer um levantamento em fontes já publicadas, encontrando nesta busca os seguintes resultados:

Descritores	Livros	Periódicos	Utilizados
Formação Contínua dos Professores	18	13	4
Mal-Estar Docente	14	13	4
Brinquedoteca Universitária	13	15	10
Total	45	41	18

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com os dados do levantamento bibliográfico.

Ao todo foram encontradas 86 publicações e com base nos critérios de inclusão (contexto da pesquisa e articulação entre os descritores) foram selecionadas apenas 18 publicações que atenderam as demandas subjetivas a este trabalho.

A seguir, os temas discutidos com base nos achados deste levantamento.

### 9.3 COMPREENDENDO O MAL-ESTAR DOCENTE

O processo de educação institucional sempre foi permeado por muitos desafios, sobretudo pelo fato de se constituir como um fenômeno social. Ao considerarmos tal premissa, estamos levando em conta que as problemáticas sociais estão implicadas à escola e, por conseguinte, ao exercício docente. Nesse sentido, vale ressaltar que a vida em sociedade é dinâmica, os sujeitos são singulares, as bandeiras de luta são plurais, e a partir dessas e de outras permanentes reconfigurações, as atribuições docentes vão sendo tecidas. Logo, observamos uma constante necessidade de adaptações, aprendizagens, interlocuções e articulações por parte do(a)s professore(a)s.

De acordo com Shulman (2005a, 2005b apud Nóvoa, 2017, p. 1114) existem modos de entender a pedagogia singular de cada profissão e, nesse sentido é importante considerar:

[...] uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

Não se trata de estabelecer padrões identitários para o processo de formação docente, mas de compreender que para aprender, pôr em ação e viver a profissão exige-se uma construção contínua de aprendizagens. Mesmo tendo claro que nenhum repertório e nenhuma prática por mais atual, profunda em conhecimento e contextualizada que seja, dará conta da complexidade da realidade. O(a)s professore(a)s lidam, a todo instante, com a transitoriedade dos fenômenos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e precisam pensar, agir como profissionais. Categorizando, a fim de tornar essa reflexão a mais clara possível, pode

parecer que se trata de um processo fácil. No entanto, queremos esclarecer que, para que tais aprendizagens se efetivem, exige-se muito do(a)s professore(a)s no âmbito pessoal, coletivo e institucional.

Nessa perspectiva, levando em consideração os desafios e dificuldades desse processo em si e, somado a um contexto extremamente hostil no que se refere à figura do professor(a), diríamos que estamos num momento de extrema vulnerabilidade. No país, o que se propõe em termos de projeto social de Estado é, marcadamente, pautado pela lógica do capital neoliberal que faz determinações na criação e implementação das políticas públicas educacionais. Essas últimas cunham a formação e atuação de professores a partir de um fundamento pedagógico prescritivo, técnico e instrumentalizador; determina a padronização do fazer pedagógico e dos processos educacionais para melhor controle, além de estabelecer o desprezo à diversidade.

Tudo isso repercute intensamente na saúde do(a)s professore(a)s que se veem impotentes, alvo de sucessivos ataques advindos de uma lógica privatista, que torna mais profundo e crônico o mal-estar docente. De acordo com Esteve (1999), o mal-estar docente tem causado uma séria crise identitária, esgotamento emocional e dificuldades de aceder de forma profunda no trabalho por parte dos professores. O autor ainda chama atenção para o fato de pesquisas realizadas convergirem para uma descrição do professor (a) como um profissional que está fadado ao mau desempenho profissional, tendo em vista a sobrecarga de trabalho e responsabilidades sem que haja um respaldo proporcional para que possa atender às demandas estabelecidas.

Diante disso funda-se um estado de impotência, de permanente falta diante do ideal de trabalho que o professor considera capaz de realizar e que é necessário; e as infundáveis demandas, muitas vezes impossíveis de serem cumpridas. Num grau menor, o estado de impotência instaura uma certa inércia docente, pois quando os professores se tornam conscientes da impossibilidade de atender as infundáveis responsabilidades (muitas delas injustas), reservam-se a seguir o curso do contexto implicando-se o mínimo possível com os desafios individuais e coletivos que permeiam o exercício da profissão. Num grau maior, o estado de impotência pode gerar angústia, ansiedade e pânico determinando um absentismo cada vez mais comum. O(a)s professore(a)s lançam mão, com uma recorrência progressiva, de licenças médicas para se distanciar do trabalho, chegando muitas vezes ao abandono da profissão e sendo acometidos por doenças mentais.

Sabemos que o mal-estar está presente na civilização, independente de uma profissão específica. Freud (2011) fez esse apontamento em sua obra "*O mal-estar na civilização*", de 1930. O autor afirma que em cada sujeito habitam pulsões que são singulares e que objetivam

a satisfação premente do desejo. Por outro lado, existem as normas impostas pelos processos civilizatórios que exigem a renúncia dessas mesmas pulsões, instalando assim uma incompatibilidade que tem como consequência o mal-estar. É como se o trabalho docente estivesse confrontado com o espelho: o (a) professor(a) ciente do seu papel social e profissional é invadido por uma série de demandas contraditórias que tem suas origens em diversas ordens: institucionais, interpessoais, específicas do processo de ensino e aprendizagem. Entre o ser professor(a) e tais demandas instala-se a incompatibilidade e, muitas vezes, a impotência.

O problema é que, por mais que o professor responda a todas essas demandas, seu êxito profissional dependerá do “êxito de todos”, e isso o torna vulnerável. Situando-se no epicentro desse fenômeno, ele sabe que grande parte do sucesso de seu trabalho será julgada, por exemplo, pelo cumprimento de programas ou pelos resultados de seus alunos. Mas a transmissão do saber não é uma atividade neutra (PEREIRA, 2014, p. 4).

É importante lembrar que, diferente do modo como as avaliações em larga escala publicizam seus números, os baixos índices de aproveitamento evidenciados não se constituem como uma falta apenas do professor(a). Conforme Pereira (2014) afirma acima, para que o trabalho do professor(a) tenha êxito, é necessário a construção de ações em rede, uma relação de trabalho interdependente onde seus atores, ao mesmo tempo, guardam sua autonomia e especificidade. Constitui-se, no mínimo, uma grande injustiça a socialização de dados que mostram um sistema de ensino frágil e falho no país como consequência do trabalho docente unicamente.

O lugar de vulnerabilidade docente é fomentado e alimentado a partir dessa crença que arrefece os coletivos profissionais, dificulta os pensamentos e ações colegiadas embaçando, ou até mesmo furtando, a visão crítica dos próprios professores que terminam por acreditar que este insucesso é devido à suas faltas, incompetência e incapacidade. Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem não se constitui como uma atividade neutra nem, tão pouco, solitária. Estamos fazendo referência a um processo carregado de aspectos subjetivos, objetivos, contextuais e interdependentes. O trabalho docente é fundamental, mas não é efetivo sozinho. É importante que isso seja amplamente discutido e esclarecido para toda a sociedade para que não alimentemos determinadas representações sociais docentes que constituem o professor(a) como aquele que não trabalha e/ou trabalha pouco, o que doutrina, o que faz da escola um espaço permissivo e sem limites.

É importante evidenciar que o mal-estar docente habita num movimento mundial de desprofissionalização engrenado pelas políticas privatistas que promovem o apagamento dos

professores, estabelece a prática de baixos salários, não assegura as mínimas condições de trabalho, mina as organizações coletivas de militância em prol da profissão e coloca o professor (a) como um profissional dispensável. Desse modo, cultivar espaços que trabalhem na perspectiva de refletir e ressignificar o mal-estar docente é condição vital para a saúde dos professores e para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

#### 9.4 A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E FORTALECIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA ENFRENTAMENTO DO MAL-ESTAR DOCENTE

O mal-estar docente, conforme já afirmamos anteriormente, é um estado que se estabelece a partir do trabalho dos professores, conseqüente de uma série de fatores, e que pode levar a diversas enfermidades. É raro nos depararmos com espaços que acolham esses professores e oportunizem situações onde possam falar, ouvir e ressignificar o estado de mal-estar. Normalmente, esses profissionais são defrontados com determinações que apontam cada vez mais obrigações, - muitas vezes, sem que exista um suporte orientando-os sobre o “Por que fazer” e “Como fazer” - ainda que essas sejam impossíveis de serem cumpridas.

Na condição de professoras e pesquisadoras do campo da formação de professores, refletimos sobre esse abandono vivido pelos docentes. Um abandono que, ao nosso ver, é planejado e proposital, pois numa visão pragmática e economicista, é mais rentável um modelo escolar uniformizante, distanciado dos problemas contextuais reais onde o professor (a) perde seu papel social e atua como executor de normas, programas e currículos. Nesse sentido pensamos a formação contínua de professores como um espaço que pode abrigar o apoio, individual e coletivo, e o fortalecimento da profissão com vistas a estabelecer um posicionamento crítico e autônomo sobre o ser e o fazer docente criando repertórios para que o mal-estar seja ressignificado.

A formação contínua é compreendida como um processo permeado por um conjunto de práticas e relações que estruturam o ensino e aprendizagem: a constituição de um professor (a) autônomo (a) que exercite a pesquisa; a compreensão da escola e da sala de aula como espaço de pesquisa; a construção de saberes docentes numa perspectiva plural e complexa; o entendimento de que a formação docente envolve um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Dada a importância desse processo, é possível identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDBEN 9394/1996, no artigo 62, a referência à formação contínua de

professores quando afirma que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” Para além da lei, hoje, compreendemos que a formação contínua se dá ao longo da trajetória profissional docente e é enredada por permanentes mudanças, construção de conhecimentos e saberes.

Ressaltamos que nessa trajetória é importante considerar os ciclos de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1992) que tem uma lógica de se constituírem de etapas distintas, e estão intimamente ligadas a contextos e culturas complexas. Assim, entendemos a formação contínua numa perspectiva freiriana de inacabamento, quando o autor afirma que tal condição é própria da experiência vital (FREIRE, 2002). Vamos nos percebendo inacabados na medida em que a dinâmica da existência nos leva à novas construções e adaptações. Para Alves e Almeida (2010, p. 5): “A condição inacabada do sujeito faz deste um criador de imagens, que, mergulhado entre as muitas obras que criou, não cessa de recriá-las e de recriar-se a si mesmo neste processo.” Sendo assim, a formação contínua nos oportuniza viver, refletir, analisar e construir alternativas para os desafios do ser e fazer docentes.

Uma vez explicitada nossa compreensão acerca da formação contínua, vale tecer algumas críticas sobre sua realidade no país.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 1997, p. 6).

Em muitas situações, a formação transformou-se num comércio lucrativo, pois grande parte funciona de forma terceirizada, entregue a empresas que apresentam os seus *pacotes* para serem trabalhados com os professores; uma outra questão diz respeito a dissincronia do que é proposto nas atividades de formação continuada, pois muitas vezes, desconsidera-se por completo os saberes/conhecimentos dos professores, bem como suas dificuldades; como terceira questão, colocamos em xeque o fato de que a maioria dessas formações acontecem fora das escolas nas quais os professores vivenciam suas práticas e seus problemas. Nega-se a escola como espaço de encontro, de estudo, de investigação, de formação, da possibilidade de construção da cultura, de pesquisa da própria prática pedagógica; por fim, não se leva em conta as fases da vida profissional dos professores e suas singulares experiências aprendentes, entendendo que todos têm as mesmas dificuldades e anseios, considerando que a formação

continuada se efetivará na execução de seminários, palestras, cursos, etc, que negam a heterogeneidade das experiências e os múltiplos saberes/conhecimentos.

É justamente nessa característica plural e heterogênea que percebemos a formação contínua como uma possibilidade potente de criação de repertório docente para ressignificação do mal-estar. Essa criação de repertório pode se dar pela via do fortalecimento da profissionalização, na medida em que os professores identificam as verdadeiras necessidades de sua comunidade, escola, salas de aula e do seu papel nesse enredo, lançando mão dos espaços de formação contínua para os enfrentamentos, o estabelecimento do diálogo e o cultivo permanente de decisões e ações colegiadas.

Sabemos que a formação de professores não está, tão somente, no campo do debate, mas se estabelece como um verdadeiro embate político, cultural e social, uma vez que é uma organização e um enfrentamento de um coletivo fortalecido; além de estabelecer uma barreira de defesa em favor da formação, dos direitos docentes trabalhistas, das condições de trabalho e políticas de fomento à educação laica, pública e democrática, cria importantes espaços de acolhimento onde habitam as falas e as escutas acerca do mal-estar docente. Essa rede de autoproteção coletiva fortalece os professores, os fazem construir uma leitura mais crítica da realidade e perceberem que não estão sós ao lidar com o mal-estar.

## 9.5 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE

A brinquedoteca universitária é considerada um laboratório de aplicações pedagógicas, que pode ser utilizado por vários outros cursos, por seu caráter interdisciplinar e transversal, rico em estimulação; e conta com uma grande variedade de jogos e brinquedos que dão suporte para vários tipos de profissionais que usam os objetos lúdicos como meio para desenvolver suas atividades durante a formação ou em diferentes contextos lúdicos profissionais como, por exemplo: enfermeiros, terapeutas ocupacionais, psicólogos e pedagogos (TEIXEIRA, 2018).

Neste cenário interdisciplinar, o uso do brinquedo pode-se apresentar de diferentes formas. De acordo com Brougère (2010), a natureza lúdica de um ato não vem da natureza do que é feito, mas como ele é feito. Cabe ressaltar aqui que, segundo o autor, não é o conteúdo que define o jogo, e sim a modalização, o alcance da experiência conhecida pelo brincante. Neste sentido, o brincar e o jogar no ambiente da brinquedoteca podem ser entendidos como uma forma de interpretação da situação real pelos professores no momento do brincar, bem como a ressignificação do mal-estar docente.

Cabe salientar que numa brinquedoteca a brincadeira pode ser classificada em dois tipos de atividades: a recreacional – não estruturada, na qual a participação do professor (a) é espontânea, a fim de obter prazer e promover a interação entre seus pares – e a estruturada, conduzida por profissionais que conhecem sua técnica de aplicação e visa a promover o bem-estar físico e emocional do brincante que vivencia uma situação real de desconforto (ZIEGLER; PRIOR, 1994). Dentre as brincadeiras estruturadas e livres, encontram-se a ludoterapia e o brinquedo terapêutico, estes se fundamentam na função catártica do brinquedo com aplicação de princípios da análise e interpretação (CINTRA; SILVA; RIBEIRO, 2006).

Por sua vez, o brinquedo terapêutico é um brinquedo estruturado que possibilita ao brincante aliviar a ansiedade gerada por experiências que causam desconforto emocional, que costumam ser ameaçadoras e que requerem mais do que recreação. As sessões de brinquedo terapêutico são de 15 a 45 minutos, podem ser feitas diariamente ou apenas uma vez por semana; neste contexto, seu principal objetivo é favorecer ao brincante compreensão e ressignificação do desconforto emocional (GREEN, 1974; TEIXEIRA, 2018). O brinquedo terapêutico também pode ser utilizado em uma brincadeira que simula situações reais, obedecendo aos princípios da ludoterapia; porém, com um tema mais dirigido, que pode ser eleito no coletivo em que os brincantes receberão explicações sobre os procedimentos sobre o tema e atividade lúdica de modo que poderá descarregar sua tensão, visualizando as situações e manuseando os instrumentos e suas imitações (BARTON, 1969). De acordo com sua finalidade e a intenção de uso, o brinquedo terapêutico pode ser classificado em três tipos, a saber: o brinquedo terapêutico dramático, o brinquedo terapêutico instrucional e o brinquedo terapêutico capacitador (GREEN, 1974; WALKER, 1989; JESSEE, 1992). No contexto da brinquedoteca universitária, além dos diversos tipos de brinquedos e jogos, se fará presente em diversidade o brinquedo terapêutico dramático, cuja finalidade é permitir ao brincante exteriorizar as experiências que tem dificuldade de verbalizar, a fim de aliviar tensão, expressar sentimentos, necessidades e medos (JESSEE, 1992). Embora o brinquedo terapêutico seja utilizado na lógica dos procedimentos de enfermagem, de acordo com Gimenes e Teixeira (2016), a versatilidade do brinquedo e sua utilização podem ser classificadas com vistas aos objetivos propostos pelos responsáveis da brinquedoteca, desde que conheça estruturalmente e psiquicamente as funções originais dos objetos lúdicos e as possibilidades de ações e reações advindas do seu uso. No caso em questão, a equipe é composta por psicólogo, psicopedagogo e pedagogo, pesquisadores do brincar na área da saúde e da formação.

Ao utilizar os diferentes tipos de brinquedos da brinquedoteca universitária, a equipe pode realizar atividades interventivas próprias das demandas dos professores. Esse uso é um

valioso instrumento psicológico, pois não só lhes permite extravasar seus sentimentos e compreender melhor a situação, como também subsidia a equipe para a compreensão das necessidades dos professores.

A ação terapeuta oriunda das atividades expressivas se entende para o planejamento e a organização do espaço tornando-o mais humanizado e promovendo a melhora da qualidade de vida e das relações interpessoais. Assim, a brinquedoteca universitária vem se configurando como um ambiente rico de possibilidades no qual os professores, por meio de suas projeções lúdicas, vivenciam experiências muito significativas durante as atividades, sendo este espaço coadjuvante no processo de tratamento e reabilitação de demandas emocionais. Deste modo, configura-se o brincar na brinquedoteca universitária como um importante papel ocupacional, capaz de aliviar as angústias, refazer, reavaliar e reviver certas experiências inibidoras de bem-estar profissional.

A ação da equipe na brinquedoteca universitária é significativa, por se tratar de um espaço potencial onde, por meio da brincadeira, os participantes podem elaborar uma nova forma de ser ou de estar, expressar seus medos e angústias diante do adoecer, experimentar suas habilidades e manifestar suas potencialidades, o que ajuda a superar as dificuldades decorrentes do processo de adoecimento docente e tornar a sua profissão menos traumatizante. Para Sanchez e Ebeling (2011), a intervenção psicológica juntamente com o brincar são estratégias que promovem um ambiente preventivo de comportamento de depressão, auxiliando no enfrentamento das dificuldades. Além disso, há na brinquedoteca universitária instrumentos – jogos e brinquedos – que podem ser mediadores dos processos de prevenção e facilitadores da internalização; elaboradores do amadurecimento e compreensão de processos do mal-estar; reestruturadores do equilíbrio psíquico e da consciência de si mesmo e do outro.

Por meio da expressão, o adulto traduz o real para a realidade imaginária diminuindo o impacto provocado pelo tamanho e pela força causada pela angústia da “invisibilidade” do sofrimento da categoria docente à sua volta, suavizando o seu sentimento de impotência provocado pela situação da doença. O encontro da categoria na mesma situação também favorece o fortalecimento, a autoconfiança e proporciona condições de enfrentamento das demandas próprias da profissão.

Assim, verifica-se que o enfrentamento das consequências emocionais do mal-estar docente é favorecido com a utilização do lúdico, contemplando a abordagem em grupo, a fim de integrar seus pares e proporcionar momentos de satisfação e de reorganização das experiências. Além disso, reafirmamos a formação contínua como um espaço lúdico e identitário dentro da brinquedoteca; de diálogo; de compartilhamento de dilemas e dificuldades;

experiências exitosas, éticas e estéticas no campo da profissionalização; e de pesquisa. Um lugar onde os professores podem expressar-se, por via de diversas linguagens lúdicas, as tensões e mal-estar gerados pela profissão; e que possam, sobretudo, ressignificá-los.

## 9.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se discutir a brinquedoteca universitária como constituição de um espaço de reflexão sobre o mal-estar docente via formação contínua. Os resultados mostram que a brinquedoteca universitária constitui-se por natureza em um ambiente flexível e de caráter interdisciplinar e transversal, acolhendo as atividades lúdicas por meio de ações terapêuticas capazes de amenizar o mal-estar docente, considerando que a brinquedoteca universitária surge num espaço de interações, diálogos e escuta diferenciada das demandas presentes nos diferentes ciclos de vida profissional do professor (a).

Observa-se que as principais causas provocativas dos sintomas que adoecem os profissionais em sua jornada de trabalho estão relacionadas às questões plurais e múltiplas, mas claramente aliadas às questões políticas educacionais; baixa remuneração; más condições de trabalho, carência da parceria entre escola e família, baixo reconhecimento da profissão docente pelas políticas públicas e a “invisibilidade” do adoecimento progressivo e exponencial da profissão docente. Em detrimento a essas demandas, faz-se necessário políticas de acolhimento nos diferentes ciclos de vida profissional dos professores, pois os poucos programas existentes têm se mostrado ineficientes (PIMENTA, 1997) para “resolver” os problemas do contexto escolar.

Os resultados apontam também para a necessidade de novas frentes de ações em prol das demandas encontradas neste cenário da formação contínua. Neste sentido, a brinquedoteca universitária configura-se como um ambiente rico de possibilidades no qual os professores, por meio de suas projeções lúdicas, vivenciam experiências muito significativas durante as atividades, sendo este espaço coadjuvante no processo de tratamento e reabilitação de demandas emocionais. Deste modo, configura-se o espaço da brinquedoteca universitária como um espaço de interações onde o professor tem voz e tem escuta diferenciada, capaz de gerar autoconhecimento e o fortalecimento da identidade profissional, bem como encontrar novos caminhos para fazer os enfrentamentos próprios das demandas da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L.; ALMEIDA, D. D. M.. Incompletude e inacabamento: uma leitura do estético em Paulo Freire. *In: Debates em Educação*, Maceió, v. 2, n. 3 jan./jun. 2010. ISSN 2175-6600.
- ANDRADE, M. M.. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BARTON, P. H.. Nursing assessment and intervention through play. *In: BERGERSEN, B. S. et al. Current concepts in clinical nursing*. Saint Louis: Mosby, 1969, p. 203-207.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.
- BROUGÈRE, G.. **Formes ludiques et formes éducatives**. Université Paris-Nord, France, 2010.
- CINTRA, S. M. P.; SILVA, C. V.; RIBEIRO, C. A.. O ensino do brinquedo/brinquedo terapêutico nos cursos de graduação em enfermagem no Estado de São Paulo. *In: Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 59, n. 4, jul/ago, 2006.
- ESTEVE, José. M.. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREUD, S.. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2011.
- GIMENES, B. P.; TEIXEIRA, S. R. O.. **Brinquedoteca - Manual em Educação e Saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GREEN C. S.. Compreendendo as necessidades das crianças através do brinquedo terapêutico. *In: Nursing*, v. 4, n. 10, p. 31-32, 1974.
- HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- JESSEE P. O.. Nurses, children, and play. *In: Issues Compr Pediatr Nurs*, v. 15, n. 4, p. 261-269, 1992.
- NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PEREIRA, M. R.. Mal-estar docente. *In: Presença pedagógica*, v. 20, p. 62-69, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *In: Nuances*, v. III, set. 1997.

SANCHEZ, M. L. M.; EBELING, V. L. N.. Internação infantil e sintomas depressivos: intervenção psicológica. *In: Rev. SBPH*, v. 14, n. 1, p. 186-199, 2011.

TEIXEIRA, S. R. O.. **Brinquedoteca Hospitalar na Cidade de São Paulo: Exigências Legais e a Realidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. 2018.

WALKER, C.. Use of art and play therapy in pediatric oncology. *In: J Pediatr Oncol Nurs*, v. 6, n. 4, p. 121-126, 1989.

ZIEGLER, D. B.; PRIOR, M. M.. Preparation for surgery and adjustment to hospitalization. *In: Nurs Clin North Am*, v. 29, n. 4, p. 655-669, 1994.

**MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA</b>
<b>RECEBIDO</b>	29/10/2021
<b>AVALIADO</b>	20/11/2021
<b>ACEITO</b>	15/12/2021

<b>AUTOR 1</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Roberta Melo de Andrade Abreu
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
ID ORCID	0000-0001-8167-1567
RESUMO DA BIOGRAFIA	Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior. É mestre e doutora em educação. Membro do GRIFO (Grupo de pesquisa em infâncias, formação de professores e políticas públicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia).
<b>AUTOR 2</b>	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
ID ORCID	0000-0002-7831-8276
RESUMO DA BIOGRAFIA	Profa. adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Investiga o brincar nos contextos da saúde e da formação. Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela FE/USP. Membro da Internacional Toy Library Association (ITLA), Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias Formação de Professores e Políticas Públicas (UFRB) e Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de Educação da USP. Membro da ABBri.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<b>Autor 1:</b> <a href="mailto:obertamabreu@ufrb.edu.br">obertamabreu@ufrb.edu.br</a> <b>Autor 2:</b> <a href="mailto:sirlandia@ufrb.edu.br">sirlandia@ufrb.edu.br</a>
---	--