

REVISTA   
SABERES  
DA FAPAN

8ª EDIÇÃO



Estácio

FAPAN

**Revista Saberes da Fapan, v. 8, n. 1, jul./dez. 2020.**  
**ESTÁCIO FAPAN, Faculdade Estácio do Pantanal – Cáceres – MT – Brasil**  
**Ednardo Fornanciarri Antunes; Rodrigo Fernandes Ferreira Brito (Editores)**

**ISSN 2318-4914**

**OS TEXTOS SÃO DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES, MANTIDO O  
FORMATO ORIGINAL DA SUA REDAÇÃO.**

**Página da web da Revista Saberes: <https://fapan.edu.br/por-que-a-fapan/revista-saberes/>**

# REVISTA SABERES DA FAPAN

## EQUIPE EDITORIAL

### EDITORES

**Ednardo Fornanciari Antunes**  
**Rodrigo Fernandes Ferreira Brito**

### COMISSÃO EDITORIAL

**Anny Karoliny Neves Ramos**  
**Claudia Alves Perez**  
**Dirceu Luiz da Silva Siqueira**  
**Eduardo dos Santos Garcia**  
**Guilherme Gomes Ribeiro**  
**Evely Bocardi de Miranda Saldanha**  
**Katia Tichota**  
**Marilza Luiz Ferreira**  
**Phelipe Aureswald do Amaral**  
**Priscila Patrícia da Silva**  
**Rosana Nascimento**

### CONSELHO EDITORIAL

**Aline Rejane Caxito Braga**  
**Claudia Alves Perez**  
**Ednardo Fornanciari Antunes**  
**Eduardo dos Santos Garcia**  
**Luiz Carlos Lemos Camelo**  
**Márcia Elizabeti Machado de Lima**  
**Mireilly Marques Resende**  
**Omar Ariel Espinosa Dominguez**  
**Rodrigo Fernandes Ferreira Brito**

## SUMÁRIO

<b>POÉTICAS DA IGUALDADE: RELATO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>4</b>
<b>O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>13</b>
<b>SE NÃO FOSSE A PRESENÇA DISTANTE DAS ESTRELAS: A POESIA COMO PRIMEIRO ACOLHIMENTO</b>	<b>27</b>
<b>O USO OFF LABEL DE MEDICAMENTOS PELA POPULAÇÃO PEDIÁTRICA</b>	<b>36</b>

**POÉTICAS DA IGUALDADE: RELATO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO**  
**POETICS OF EQUALITY: REPORT OF SCIENTIFIC INITIATION ON HIGH SCHOOL**

Ana Caroliny Oliveira de Araújo<sup>1</sup>  
Ana Flávia de Moura Ungaro<sup>1</sup>  
João Victor Barbosa Gonçalves da Silva<sup>1</sup>  
Joémerson de Oliveira Sales<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente relato assenta-se sob os trajetos de iniciação científica vivenciadas pelos estudantes pertencentes ao grupo de pesquisa “Poéticas da igualdade”. Nesse sentido, encontramos aqui as obras literárias e suas respectivas formas de abordagem durante o processo de pesquisa. Outro elemento discutido se dá em torno da importância do movimento científico para o desenvolvimento da escrita e da reflexão crítica no ensino médio. Ademais, destaca-se o papel do professor-orientador como mediador durante a pesquisa e sua conclusão.

**Palavras-chave:** Iniciação científica; Obras literárias; Escrita.

**Abstract:** The present report is based on the scientific initiation paths experienced by students belonging to the research group “Poetics of equality”. In this sense, we find here the literary works and their respective forms of approach during the research process. Another element discussed is about the importance of the scientific movement for the development of writing and critical reflection in high school. Furthermore, the role of the teacher-advisor as a mediator during the research and its conclusion is highlighted.

**Keywords:** Scientific initiation; Literary works; Writing.

### **Introdução**

No ano de 2019 criei junto com quatro estudantes do ensino médio o grupo de pesquisa Poéticas da Igualdade. A ideia era dar continuidade às pesquisas realizadas em 2018, na escola Plena Pindorama – situada no município de Rondonópolis –, com o intuito de promover a iniciação científica e a discussão de textos literários de autores e autoras que estivessem, principalmente, à margem do cânone literário. Não obstante, também, deteríamos nossa reflexão a temas que fossem de interesses dos estudantes envolvidos.

Inicialmente, começamos com os estudantes: Nicolas Pedroso Evangelista, Ana Flávia

---

<sup>1</sup> Estudante do 3º ano do ensino médio na Escola Plena Pindorama – SEDUC-MT.

<sup>2</sup> Licenciado em Letras pela UFMT/CUR e mestre em Estudos de Linguagem com ênfase em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), professor de Língua Portuguesa na escola Stela Maris Valeriano da Silva, Rondonópolis – SEDUC-MT.

de Moura Ungaro e Ana Caroline Oliveira de Araújo<sup>1</sup>, em 2018. Junto com a professora Laleska Fernanda Costa Gonçalves – de língua portuguesa – tomamos como objeto de estudo a obra *A criação do mundo* (2007), de Reginaldo Prandi. O resultado dessa pesquisa foi publicado como capítulo de livro pela editora Pedro & João, no ano de 2019.

As estudantes Ana Caroliny e Ana Flávia tiveram a oportunidade de participar da XXI Semana de Letras – intitulada O ensino como Viagem: Narrativas, Linguagens e Tecnologias – promovida pela Universidade Federal de Mato Grosso, hoje UFR. No evento, Ana Caroliny participou de uma mesa redonda com a reflexão nomeada como *Sebastião*: a ausência de uma voz – uma crítica ao conto “Sebastião”, do autor Ferréz (2015), estudado em sala de aula. Ana Flávia, no mesmo evento, apresentou a comunicação *O ensino de literatura a partir das culturas: africanas e chinesas*, também resultado do debate e estudo em sala de aula.

Em 2019, juntamente com a professora e pesquisadora Jordana Lenhardt, eu e Ana Flávia iniciamos o estudo do discurso poético feminino, tendo como recorte as obras de Adélia Prado (2013), Divanize Carbonieri (2018) e Rupi Kaur (2018). O texto foi publicado este ano pela revista Saberes. Ainda, com o estudante João Victor Barbosa Gonçalves da Silva e a pesquisadora Rosana Arruda de Souza, iniciamos a reflexão sobre o romance *Você tem a vida inteira* (2018), do autor Lucas Rocha. E esse ano, trabalhando com o João, concluímos um relato sobre a poesia de Mário Quintana (2004-2003).

Desse modo, fechamos as produções de nosso grupo de pesquisa, e, como afirma Gustavo Bernardo, “O professor entusiasmado estimula no aluno a reflexão e o questionamento sobre o que lê, ou seja, estimula no aluno o refinamento da sua própria perspectiva” (BERNARDO, 2013, p. 85). Sob essa perspectiva, posso dizer que fizemos não só um trabalho de leitura; nosso projeto de pesquisa se tornou uma busca pela voz do outro, pela escuta sensível que deseja ouvir mais para poder dizer de maneira refinada algo que seja preciso. Agora deixo três relatos que caminham por essa direção.

### **Relato 1: A riqueza científica guardada na Educação Básica.** Ana Flávia de Moura Ungaro

A Educação Básica é um desafio a todos os envolvidos, principalmente quando tratamos

---

<sup>1</sup> Os estudantes supracitados foram escolhidos por meio do programa de tutoria. Nele cada estudante escolhe um professor a qual se identifica e partir disso começa a desenvolver atividades que subsidiarão seu desenvolvimento humano e científico.

do cenário público brasileiro. Apesar disso, existem muitos profissionais dessa área que se doam ao máximo a ponto de iniciar projetos que beneficiam única e exclusivamente nós alunos e os possibilitam novos desafios. Um deles é a iniciação científica na Educação Básica, a qual vou descrever aqui.

Quando fui chamada pela primeira vez para a produção de um artigo eu me encontrava no primeiro ano do ensino médio, ainda muito nova na escola. Depois de aceitar o convite, começamos (eu e o professor) a nos aplicar dia após dia para dar vida ao nosso trabalho. Ele teve paciência, dedicação e o mais bonito de tudo era ver que ele estava feliz por me ver começar.

A introdução da educação científica é delicada e precisa ser elaborada para que o estudante que está em ingresso se familiarize e ganhe norte para a produção. Antes de tudo, é necessário muita leitura, questionamento, diálogo, pesquisa, disposição e o principal, que é estar comprometido com a escrita. Quando tratamos da escrita vinculada a esse contexto devemos entender que mesmo com o gosto pela arte de produzir é preciso dedicar-se ao conhecimento das técnicas, normas e regras como um todo. Ao decorrer do tempo, são notórios e significantes o desenvolvimento e o aprimoramento dentro do processo evolutivo do texto.

Durante o trajeto, a abordagem pedagógica é fundamental e imprescindível para o desenvolvimento de todo o processo criativo, crítico e descritivo. A figura do professor, mais uma vez, é reforçada pela sua árdua função de acompanhar e orientar cada passo do projeto. É ele quem dá os ajustes, reafirma as hipóteses, corrige os erros e incentiva cada ideia proposta. Isso passa ao estudante escritor uma segurança e, ao mesmo tempo, a certeza de que vai dar certo.

Em torno de todo o âmbito produtivo, uma das maiores oportunidades ao participar da escrita científica é a presença dos teóricos, escritores e poetas. Estar diante de ideais e vozes tão importantes dentro da literatura e outras áreas do conhecimento faz com que cresçamos tanto humana como academicamente. Isso acarreta uma sensação de ampliação do saber, uma vez que entramos em contato com diversas figuras desse meio intelectual. Ao desenrolar, passamos por Adilson Martins (2008), Liu Xiang (2010), Alfredo Bosi (1992), Gustavo Bernardo (2013), Roland Barthes (1978), Adélia Prado (2013), Divanize Carbonieri (2018), Rupi Kaur (2018) e outros ainda como fontes intermediárias. Desses citados, é clara a diferença entre suas obras: escritas, posicionamentos, temáticas e citações, mas a construção literária, que busca disseminar a compreensão da vida, é compartilhada por todos eles.

Por conseguinte, quando falamos em escrita científica é primordial a conexão com o poder argumentativo. Pelo fato de lermos muito antes de escrevermos, ao registrar nossas ideias tomamos ciência de que nossas indagações, durante o processo construtivo, auxiliam e muito na hora de relatar. A percepção que temos é que, ao suceder da elaboração, nosso senso crítico toma cada vez mais forma e ganha força máxima. O resultado, ao final, é um estudante sabiamente crítico, indagativo e idealizador em seus pensamentos. Outro fator que vale destacar é o aperfeiçoamento de embasar-se teoricamente ao defender seu ponto de vista, o que nos é ensinado dentre as várias etapas durante nossa evolução científica. A riqueza de argumentos, de saber referir-se a uma ideia para aumentar seu poder discursivo é importante e contribui para nosso exercício nas redações.

Contudo, durante os anos de escrita, tivemos a oportunidade de participar de vários eventos e apresentar nosso trabalho para professores universitários, graduandos e alunos de nossa escola. Posso afirmar, sem dúvidas, que foi um dos passos mais difíceis: expor minhas ideias a pessoas que possuem senso crítico aguçado e trabalham com pesquisa em literatura; não foi fácil. Mas é uma experiência única e muito gratificante. Entender cada detalhe da sua produção e ainda por cima, explicar isso para muita gente nos faz ser fortes e querer continuar nessa caminhada. Colóquios, feiras de ciência, simpósios e até a Semana de Letras da UFMT me fizeram acreditar ainda mais no meu poder argumentativo.

A felicidade trazida com os trabalhos não é mensurável. Olhar para trás e ver que no começo foi difícil aprender tudo aquilo de um universo tão novo é mais gratificante ainda. Tudo isso proporcionados por profissionais competentes, que amam o que fazem e que se sentem bem em nos alavancar, assim como o meu professor. São por professores/orientadores e projetos assim que me faz acreditar na Educação Básica pública brasileira.

## **Relato 2: As vozes marginais.** Ana Caroliny Oliveira de Araújo

O contato inicial com o ambiente científico ocorreu com a minha participação em uma mesa redonda, juntamente com o professor e mestre Joémerson Sales, na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Realizei uma análise crítica do conto “Sebastião” de Ferréz, esse autor explora em sua literatura ambientes e personagens marginalizados. No conto em questão, são abordados temas como a precariedade das favelas, a homofobia, a aspiração de uma vida mais digna e o crime, a maldade e a inveja, revelada pela falta de amor. Essa experiência foi um marco na minha vida, estar ao lado de professores (mestres e doutores) e



diante de um público universitário foi incrível e me rendeu depois a oportunidade de uma produção científica, tendo como objeto de estudo a literatura indígena.

A iniciação científica foi uma experiência única e que me agregou muitos saberes. A minha escrita foi voltada para a literatura indígena, no primeiro momento, analisei a obra *Tempo de Histórias* (2006), de Daniel Munduruku, que relata a vida de um professor indígena tanto na época em que morava na aldeia quanto o período que ministrou aulas em uma escola pública, na zona urbana. O contato com este tipo de literatura, revelou um mundo que estava diante de mim, mas que não conseguia enxergar, conseqüentemente, comecei a ter um olhar crítico sobre a história do Brasil e dos povos indígenas, sua atual situação, o convívio entre índios e não índios, leis que garantem o direito desses povos.

O processo de escrita do artigo foi trabalhoso, visto que era meu primeiro contato com o gênero textual em questão, além de a literatura indígena ainda ser um mistério para mim. Contudo, esse período me rendeu um grande aprendizado, pois havia a necessidade de pesquisar sobre os povos nativos de nosso país, as leis que asseguram seus direitos e os relatos da cultura,

as histórias narradas por Daniel Munduruku, autor de uma das obras analisadas, foi enriquecedor.

Ademais, um aspecto que dificultou a elaboração do artigo é o fato de a literatura indígena ser marginalizada, sendo pouco estudada e discutida em sala de aula. Todavia, a lei nº 11.645/08 prevê a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, mas a realidade é outra. Por exemplo, eu a conheci no primeiro ano do ensino médio, durante uma aula do professor e mestre Joémerson, em que ele apresentou um texto de Daniel Munduruku, que nós, estudantes, lemos e fizemos uma análise reflexiva, mas, infelizmente, não são todos os alunos de escola pública que são possibilitados a estas leituras.

Pesquisar literatura contribuiu para o meu crescimento acadêmico e principalmente minha formação enquanto ser social, uma vez que possibilita conhecermos o mundo e suas representações, sejam elas reais ou fictícias. Neste caso, por meio da literatura obtive acesso a uma nova realidade, a uma maneira diferente de se relacionar com o mundo e tudo o que há nele, para além disso, comecei a observar as existências ao meu redor com um olhar mais atento, livre das estruturas nas quais estou inserida, em outras palavras, a literatura me libertou, transformando-me constantemente em uma pessoa melhor e com ânsia de conhecimento.

Em síntese, a iniciação científica favoreceu a minha formação de modo

engrandecedor, fomentando o desejo de continuar estudando, refletindo, debatendo e escrevendo. Assim como possibilitou o meu crescimento pessoal e educacional, em virtude da pesquisa e reflexão acerca da temática indígena, sua relevância e atuação no contexto histórico-social do Brasil.

### **Relato 3: A iniciação científica.** João Victor Barbosa Gonçalves da Silva

No ano de 2018, ingressei na Escola Estadual Pindorama, uma instituição de ensino que aborda o método de ensino integral, também conhecido como Escola Plena; essa modalidade, além de englobar as disciplinas regulares, também oferta bases do conhecimento diversificadas para auxiliar e preparar os estudantes a elaborar um projeto de vida e ingressá-lo à sociedade.

Durante o período de 2018 ocorreu um evento na escola chamado “FIQUIBIOMAT”, onde era necessário a elaboração de um artigo científico sobre o projeto ou experimento que iria ser elaborado, esse evento foi o início da minha jornada de desenvolvimento científico. Para

o primeiro artigo fui orientado pela professora mestra em biologia Tatiane Pires de Sousa com o tema de Potencial hidrogeniônico, o direcionamento de alguém com mais experiência foi fundamental para adquirir conhecimento sobre o meio científico, tanto para o tema retratado no artigo, quanto para a estrutura e elementos que compõem o mesmo como a introdução, abstract, as palavras-chave, o desenvolvimento e as considerações finais, bem como elementos feito a inserção de referências e formatação.

### **2019: O exemplo e “Entre Relações e Afetos Você Tem A Vida Inteira”**

No ano consecutivo com uma mínima experiência mas com força de vontade e determinado a dar mais um passo na caminhada para o conhecimento acadêmico, surge a oportunidade da escrita com o professor e mestre Joémerson Sales juntamente com a doutoranda Rosana A. Souza, esse momento foi o mais importante para o processo de iniciação científica, pois meu professor além de se tornar meu novo orientador, tornou-se um exemplo para mim por conta dele ser professor e também um escritor e amante da literatura, e como diz

o professor Gustavo Bernardo: “O único método de educação que presta, já escrevi isto um milhão de vezes, é o do exemplo. Só ensina ler quem lê muito e mostra que lê muito”

(BERNARDO, 2013, p. 85), isso fez com que eu visse a literatura com outros olhos, fez-me ficar motivado para ler mais do que o costume e sair da minha zona de conforto para procurar gêneros literários diferentes, com autores teóricos e filosofias complexas.

O tema do meu primeiro artigo definitivo foi sobre as relações afetivas (especialmente homossexuais) e o HIV, utilizando como base o romance ficcional *Você tem a vida inteira*, de Lucas e o livro teórico de James Wood, *A coisa mais próxima da vida* (2017), além de alguns conceitos de pensadores contemporâneos como Bauman, em *Modernidade líquida* (2001), e Nietzsche (1981) sobre a sua reflexão do ser. Durante a elaboração do artigo foi adicionado ao meu conhecimento as ideologias desses filósofos, os tipos de publicação de um artigo e como fazer alusões de determinado autor ou obra.

Com a finalização deste artigo foi possível um avanço significativo na minha formação acadêmica, além de ampliar o meu conhecimento sobre uma problemática bastante discutida atualmente. Minhas maiores dificuldades foram a interpretação do livro teórico de Wood e compreender a história do HIV. Esse artigo fez com que abrisse a minha mente sobre diversos assuntos estabelecidos como tabu e incitou-me a busca de conhecimento literário.

### **A Pandemia, Evolução e a Poesia Como Acolhimento**

Neste ano de 2020 infelizmente por conta da pandemia, o processo de iniciação científica desacelerou, mas foi possível a construção de um relato de experiência mais uma vez com meu orientador sobre os poemas de Mário Quintana como acolhimento, com esse relato consegui mais uma vez perceber a importância da leitura na vida das pessoas, além de entender o real sentido da iniciação científica, de ser não apenas a criação de textos com uma linguagem culta e com o objetivo de informar, mas sim a prática da escrita, a busca de conhecimento, a reflexão sobre determinado tema e a evolução como ser humano, pois como diz Antonio Candido: “A literatura humaniza, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Por conseguinte, o processo de iniciação científica me ajudou a superar adversidades e desafios na escrita, no modo de pensar e refletir, dentre outros aspectos, como pessoa, para olhar de uma outra forma as problemáticas existentes.

### **Considerações finais**

Márcia Abreu disse certa vez que um dos papéis da escola é ensinar a ler e a gostar de literatura. Nesse aspecto, nosso grupo de pesquisa foi uma extensão do gosto pela leitura literária, criando bases para a iniciação e produção científica nessa área.

Cada investigação realizada levou em consideração que se pode estudar e analisar os textos não canonizados, tendo em concepção que a “literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p. 112). Desse modo, a iniciação científica no ensino médio demonstrou um campo profícuo para estimular a escrita e a criticidade dos estudantes.

Foram dois anos de muita leitura, de seleção e de crescimento. Cada interpretação, cada hipótese surgida foi discutida em grupo e assim conseguimos alinhar nossas propostas em artigos, capítulos de livros e comunicações. Esta abordagem da Escola Plena deveria se expandir por todas como força de incentivar nossos estudantes ao seu direito de pensar, bem como ao direito literário, como já postulou Candido.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. Lei número 11.645, 10 de março de 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 11 de abril de 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPPARELLI, Sérgio; SCHMALTZ, Márcia. *50 fábulas da China fabulosa*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 45-46.

CARBONIERI, D. *Grande depósito de bugigangas*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2018.

FERREZ. *Os ricos também morrem*. São Paulo: Planeta, 2015, p. 33-35.

KAUR, R. *O que sol faz com as flores*. Tradução por Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MARTINS, Adilson. O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas. Ilustração de: Luciana Justiniani Hees. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo de histórias. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. Além do bem e do mal. Tradução de Marcio Pugliesi. Hemus: São Paulo, 1981.

PRADO, A. Reunião de poesia. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo. Ilustrações de Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUINTANA, Mário. Antologia poética. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

\_\_\_\_\_. Nariz de vidro. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ROCHA, Lucas. Você tem a vida inteira. Rio de Janeiro: Galera Record, 2018.

WOOD, James. A coisa mais próxima da vida. Tradução de Célia Euvaldo. SESI: São Paulo, 2017.

## O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

### THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE CRITICAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION ACADEMIC

Elton do Amorim Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Compreender como os docentes pensam sobre as metodologias ativas e o seu perfil de ensinagem são relevantes para uma efetiva formação continuada do docente da educação superior, o que, acredita-se, interferirá também no aluno. E as metodologias ativas, pelas possibilidades que favorecem para que se interliguem os conhecimentos teóricos com a realidade, parecem um caminho promissor para tanto. Muitos certamente estão atentos às inovações pedagógicas, sobretudo, referente à tecnologia material e metodologias ativas de ensino, indicando que a abertura dos docentes às metodologias ativas são progressivas e requerem ações de formação continuada docente que incentivem a reflexão e o conhecimento prévio sobre as várias formas de conceber os processos de ensino-aprendizagem pautadas nas metodologias ativas. Há de se levar em conta a formação, o domínio do conteúdo e a experiência do professor, pois o exercício da docência exige a mobilização de saberes da experiência e saberes pedagógicos e científicos um ensino eficiente.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas; Ensino Superior; Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** Understanding how teachers think about active methodologies and their teaching profile are relevant to an effective continuing education for higher education teachers, which, it is believed, will also interfere in the student. And the active methodologies, due to the possibilities they favor for the interconnection of theoretical knowledge with reality, seem to be a promising way to do so. Many are certainly attentive to pedagogical innovations, especially regarding material technology and active teaching methodologies, indicating that the opening of teachers to active methodologies is progressive and requires continuing teacher education actions that encourage reflection and prior knowledge about the various forms to conceive the teaching-learning processes based on active methodologies. It is necessary to take into account the training, the mastery of the content and the teacher's experience, since the exercise of teaching requires the mobilization of knowledge from experience and pedagogical and scientific knowledge from an efficient teaching.

**Keywords:** Active Methodologies; University education; Teaching-learning

#### Introdução

Em uma sociedade globalizada como a que vivemos, cheia de transformações e

<sup>1</sup> Artigo Científico Original do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Programa de Formação de Pesquisadores em Educação - 2020.

<sup>2</sup> Graduação em Matemática com habilitação em Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2009). Pós-graduação Lato Sensu em Educação com Ênfase no Ensino de Matemática e Física.

evolução, na qual o conhecimento tem se tornado um recurso importante para o progresso da humanidade, de forma que, o indivíduo seja capaz de realizar uma análise reflexiva diante de situações complexas. Entretanto, se faz necessário o Sistema de Ensino, em especial as Instituições de Ensino Superior investirem em novas metodologias para preparar o estudante para viver e acompanhar as mudanças que ocorrem de forma muito rápida na atual sociedade. “Quando o aluno interage com o assunto estudado, a aprendizagem ativa ocorre, ou seja, quando ele ouve, fala, pergunta, discute, faz e resolve problemas, está sendo estimulado a construir o seu próprio conhecimento saindo assim da forma passiva” (RODRIGUES, 2016, p. 28).

No processo de ensino-aprendizagem, além de metodologias pedagógicas tradicionais utilizadas pelo professor, vem sendo inserida no contexto da sala de aula, as metodologias ativas com o objetivo de reorganizar o cenário da educação, transferir conhecimentos e sobretudo criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que a utilização das Metodologias Ativas na sala de aula pelo professor como uma ferramenta de grande potencial para a melhoria da qualidade da aprendizagem, elas têm se destacado nos cursos de diversas áreas do conhecimento, refletindo dessa forma, sobre o papel do professor e do estudante no processo de ensino. Esse tipo de metodologia tem buscado provocar mudanças nas práticas didáticas, porque em muitos casos estão enraizadas no modelo tradicional de ensino.

## **1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO NO MUNDO**

Desde o surgimento da vida em sociedade, a humanidade necessita, por meio da relação com a natureza, produzir constantemente sua própria sobrevivência. Na medida em que os homens modificam a natureza, eles também se modificam. Não há produção da vida sem a relação com outros seres humanos (CICONE e MORAES, 2016).

Os povos primitivos já se preocupavam em constituir um fundo de conhecimentos e de ensinamentos necessários para a sobrevivência em sociedade, onde a história da educação se confunde com a história do ser humano (ELIAS, 1939).

Esses ensinamentos, vindos dos mais velhos aos mais jovens, eram sobre caça, pesca, arte da guerra, rituais religiosos, entre outros. Mas também sobre astronomia, curas, construção de templos e reservatórios de água, domínio do fogo, etc.

As primeiras informações sobre a instituição de ensino data da época de Platão, Aristóteles e Grécia antiga. Nessa época, os ensinamentos eram marcados por conhecimentos

filosóficos e direcionados apenas para adultos, as crianças obtinham orientações acerca dos conhecimentos nos seus próprios lares.

Como o passar do tempo surgiram a necessidade de sistematização e aprimoramento do conhecimento e do ensino, destacando-se, neste contexto, pelas fontes históricas que nos chegaram, os povos egípcios, gregos e romanos. Crescentemente, então, a educação se torna um instrumento de potencial complexidade dos modos de vida, auxiliando a controlar as variáveis da natureza, inclusive aquelas causadoras de doenças, a conquistar terras, a obter riquezas, soberania e poder.

De acordo com Chauí, a relação entre linguagem, o que somos, os valores que nós atribuímos e os sentidos, pode ser afirmado, também, em relação à educação:

Somos nós, homens, que lhe atribuímos poder a partir do momento que lhe atribuímos significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco (CHAUÍ, 2000, p.174).

Documentos do Antigo Império egípcio, por volta do séc. XXVII a.C., apontam o início do desenvolvimento de conhecimentos sobre matemática, medicina, astronomia e política.

O Egito é um dos mais reconhecidos dos berços da cultura e grande responsável pela construção de parte do conhecimento que permitiu à Grécia e depois à Roma alcançarem o desenvolvimento e o status que ainda as destacam na história mundial. Mas temos também, no continente americano, os exemplos das civilizações maia e asteca, que desenvolveram um corpo de conhecimentos avançado, em termos de astronomia, agricultura e outros.

Numa missão para limpeza do pórtico do Teatro Romano, Arqueólogos poloneses descobriram 13 salões de aula na parte leste da cidade antiga de Alexandria, com dimensões idênticas e fileiras de bancos em degraus, na forma de semicírculo, e uma tribuna elevada, aparentemente para o professor ou conferencista (LULAT, 2005).

Arqueólogos poloneses também encontraram a antiquíssima biblioteca em Alexandria, fundada por Ptolomeu I cerca de 295 A.C., e incendiada no século IV, localizada na região portuária da cidade de Alexandria, que tinha capacidade para 500 estudantes (LULAT, 2005). Estas obras tinham como propósito refletir os valores de sua época, ou seja, de apoio a difusão do saber grego clássico para o Oriente (MEY, 2004).

Entretanto, de acordo com (REALE, 2008), seguindo uma ordem cronológica dos registros e marcas, elas apontam a origem da universidade ainda na época helênica, quando no



ano 387 antes de Cristo, o grande filósofo Platão, da Grécia, criou a Academia, localizada nos arredores de Atenas, no bosque de Academos. Todavia, a origem da universidade, mesmo com olhar das perspectivas de épocas distintas, é contestada e de difícil concordância.

O conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria condiz como a primeira instituição que mais se aproxima do conceito de universidade. Embora nunca tenha sido assim designada formalmente, a Biblioteca e o Museu constituíram um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando a visão moderna de uma universidade de pesquisa (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

A educação grega, reunia um conjunto complexo de estudos com cursos de retórica, filosofia e medicina, segundo estudiosos, no Século IV A.C. (BREVIÁRIO, 2013).

Entretanto na Grécia, no século V A.C., aparecem os primeiros professores e profissionais remunerados, mesmo sem haver escolas como instituições. Era utilizado nas escolas um método conhecido como preceptorado coletivo, que era responsável pela formação completa dos jovens a eles confiados (BREVIÁRIO, 2013).

Apesar da democratização da sociedade, e do acesso aos bens culturais por meio do teatro, e outras formas de divulgação dos saberes, o direito à educação e à cultura era prioridade das elites. Entretanto, com a democratização política, os gregos começaram a preocuparem-se com a *polis* e a instrução de saberes como caçar e pescar precisou voltar-se para outras habilidades, como o falar bem e o persuadir, pela arte da retórica.

De acordo com Manacorda (2003) a educação formal era oferecida apenas aos homens, desde os 6 anos de idade, aproximadamente, que eram acompanhados até os 18 anos, ou em alguns casos, até os 30 anos de idade. Faziam parte do ensino a lógica, a gramática, a retórica, as aulas de desporto e a arte da guerra. Às mulheres, o ensino se restringia às normas de etiqueta.

As atividades artísticas também progrediram e promoveram a mediação entre o físico e o intelectual por meio do canto, da dança, das competições poéticas e teatrais. Igualmente, o maior desenvolvimento da estrutura educacional grega levou à difusão e à extensão das atividades olímpicas, guerreiras e intelectuais. As competições físicas, as Olimpíadas, foram abertas aos adolescentes por volta dos anos 600 a.C., e as artes da guerra deixaram de ser restritas aos aristocratas (MARIANO, 2006, p. 65).

Após a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C., a educação romana consolidou-se como uma educação que incluía, além da nobreza, também os filhos dos camponeses, baseada no *paterfamilias* e era baseada nos mesmos moldes que haviam caracterizado o ensino na

Grécia, naquilo que se refere às artes da gramática, da retórica, e da lógica.

Em Roma, ao contrário da Grécia, a mulher exercia um papel importante na educação familiar, onde a autoridade do *paterfamilias* exalta a importância da figura dos pais, que no caso refere-se ao pai e mãe. Cabia às mães ensinar seus filhos as primeiras letras e incentivar seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e jogos em casa.

A responsabilidade do ensino aos meninos passava para o pai após os sete anos, que tinha o dever de oferecer aos filhos a possibilidade de acompanhá-lo em todas as suas atividades diárias. Concomitantemente, as filhas permaneciam junto à mãe para aprender outras atividades ligadas aos cuidados da casa e da família. O *paterfamilias* romano adiou o aparecimento da educação pública (MARIANO, 2006, p. 65).

Para Gadotti (2003), a educação no período medieval se inicia desde a pregação apostólica, no século I depois de Cristo. A filosofia cristã, também chamada de patrística, permite que haja uma trégua entre seus preceitos e a doutrina greco-romana entre os séculos I ao VII depois de Cristo, permitindo o surgimento de dois novos tipos de educação: a educação para o povo e a educação para o clérigo.

A educação para o povo se limitava em catequética e dogmática. A educação para o clérigo consistia em humanista e filosófico-teológica. Seus conteúdos para estudos incluíam: o *trivium* (gramática, dialética e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). (GADOTTI, 2003).

## **2 SURGIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

Metodologia é uma palavra que tem registro em língua portuguesa somente em 1858. Em relação à sua etimologia, que advém do grego, compõe-se de três termos: *metá* (atrás, em seguida, através); *hodós* (caminho); e *logos* (ciência, arte, tratado, exposição cabal, tratamento sistemático de um tema) (HOUAISS, 2001).

De acordo com tais significados, metodologia pode ser compreendida como tratado, ordenamento ou disposição sobre o caminho através do qual se busca, por exemplo, um dado objetivo de ensino ou mesmo uma finalidade educativa. Não haveria, por conseguinte, uma metodologia de ensino sem a imediata intenção, a curto prazo e de caráter programático, e mediata, de caráter teleológico (pelas finalidades).

Segundo Ferrater Mora (1982, p. 39), “o vocábulo ação é um bom exemplo desse tipo de vocábulos com tantos e tão diversos sentidos que é pouco recomendável usá-los fora do contexto ou sem especificar seu emprego”. A passividade e inatividade é o antônimo mais

próximo de atividade, dentro do campo didático e pedagógico.

A atividade é um dentre outros conceitos-chave de bastante importância, no âmbito teórico-educacional da *escola nova* ou *escola progressista*, sendo a que promove a experiência da qual resulta a aprendizagem. Por isso, convém esclarecer o significado de experiência, porque é no interior das suas diferentes acepções, no decorrer da época moderna, que se apareceram os primeiros indícios da metodologia ativa.

Montaigne (1533-1592), um dos precursores, defendeu a atenção do educador à inteligência da criança, tendo a responsabilidade de incentivá-las a exercitar seus entendimentos e realizar escolhas nos diversos campos do ensino.

Vale ressaltar que o educador sempre deve respeitar o ritmo de aprendizagem da criança. Em suas palavras: “É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos” (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

De fato, que a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem se torna protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor.

Em linguagem filosófico-educacional, estabelecia-se “o debate entre a pedagogia da essência [tradicional] e a pedagogia da existência [moderna] iniciada durante o Renascimento [...]” (SUCHODOLSKI (1978, p. 29).

Tal debate se ancorava entre o humanismo tradicional e o moderno, os quais constituíram como que uma encruzilhada no campo educacional, o que também envolve concepções de educação, de escola e de professor e, é claro, de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a atividade e suas relações com a experiência, que sustentam a aprendizagem, serão básicas para o entendimento dos fundamentos da pedagogia moderna; ou seja, os sentidos, a experiência, o ensino, a aprendizagem se entrelaçam no decorrer de diferentes manifestações de ordem histórico-educacional.

A saber, Leonardo da Vinci (1452-1519) considerava que as letras - entendida como conhecimentos adquiridos através do estudo - “[...] sejam vãs e cheias de erros, porque não nasceram da experiência, mãe de toda certeza, e nem leva a determinada experiência, isto é, sua origem, meio ou fim não passam por nenhum dos cinco sentidos [...]” (Apud MANACORDA, 1989, p. 184).

A propósito, vale ressaltar a posição empirista de John Locke (1632-1704): “Suponhamos, pois que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os

caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? [...] De onde assimila todos os conteúdos da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência” (1973, p. 165).

Conforme Rousseau (171-1778), a experiência também é central para a educação do Emílio: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 22).

Não obstante, foi com Johann Friedrich Herbart (1776-1841) que a Pedagogia passou a ser reivindicada e estruturada como ciência, a seu ver, devia tornar-se experimental, por mais que “[...] de uma experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas [...]” (HERBART, 2003, p. 12).

De modo geral, o termo experiência foi tratado em vários sentidos, no decorrer do século XIX: como percepção imediata, como experiência da vida, como percepção sensível, como afirmação de formas de experiência vivida etc. As experiências chegaram a ser classificadas, já no século XX, por sensível, científica, religiosa, artística, filosófica, etc.

No dizer de Ferrater Mora (1982), “muitas tendências filosóficas no século passado [XIX] e no presente [XX] deram grande atenção à noção de ação em suas múltiplas variantes: impulso, esforço, produção, transformação etc” (Idem, p. 40).

O mesmo dicionarista também se refere, em relação ao século XX, às filosofias da ação, sob as quais estariam agrupadas o pragmatismo (uma das fundações da Escola Nova), o existencialismo e o marxismo.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a qual provocara uma significativa inflexão entre a teoria e a prática, fundadas estas na experiência sob o signo de Pedagogia Científica inaugurada por Herbart.

Tal movimento surgiu na Inglaterra, através de uma “New School” em 1889, de onde se disseminou para o continente europeu, com diferenciadas propostas afeitas a construir uma comunidade escolar livre “a educação no campo”, a escola de humanidade”, a coeducação; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais.

No Brasil, o movimento escolanovista é inaugurado por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo (em 1930, catorze estados brasileiros já haviam realizado sua reforma de caráter escolanovista).

Conforme esclarecimentos sobre os fundamentos da metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, temos aqui reunidos os autores que publicaram obras entre 1890 e 1931 – o que veio a caracterizar a periodização proposta pelo título, as quais serão privilegiadas em vista das anunciadas categorias.

De acordo com a sinopse, e em ordem cronológica, eis os autores, suas obras e as respectivas datas de publicação:

**Quadro 1** – Principais fundadores da metodologia ativa

<b>Autores</b>	<b>Títulos das obras em vernáculo</b>	<b>Data de publicação</b>
William James	Princípios da Psicologia	1890
John Dewey	Meu credo pedagógico	1897
William James	Palestras pedagógicas	1899
John Dewey	A escola e a criança	1906
Adolphe Ferrière	A lei biogenética e a escola ativa	1910
John Dewey	Democracia e Educação	1916
John Dewey	A Filosofia em reconstrução	1919
Adolphe Ferrière	A escola ativa	1922
Edouard Claparède	A educação funcional	1931

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020)

A obra de William James (1842-1910), *Princípios de Psicologia*, publicada em 1890, traz importantes considerações a respeito da experiência, para a qual busca um sentido definido: “Experiência significa experiência de algo estranho que, segundo se supõe, se grava em nós, seja espontaneamente, seja em consequência de nossos esforços e atos” (JAMES, 1971, p. 479). Entretanto, tal compreensão deve expressar dinamismo, uma vez que a experiência nos modela a cada hora, e faz de nossas mentes um espelho das ligações de tempo e espaço entre as coisas do mundo (Ibidem, p. 480).

A passagem de um estado de coisas a outro, o que envolve a estrutura mental constantemente modelada, implica neste dinamismo, além do que podemos ver como frequentemente “a experiência desfaz o seu próprio trabalho, e substitui uma ordem anterior por uma nova ordem” (Ibidem, p. 480).

A conceituação de experiência, sustentada pela evolução zoológica, para William James, baseia-se em dois modos nos quais a espécie humana pode progredir para ajustar-se melhor ao seu ambiente:

- a) Ao primeiro, denomina-o como adaptação pela qual o ambiente pode modificar seu

habitante através de exercício, solidificação e hábito a certas sequências, de forma que estes hábitos podem, se frequentemente mantidos, tornar-se hereditários” (Ibidem, p. 482).

b) O segundo é designado por variação acidental, conforme a denominação do Sr. Darwin (1809-1882), em que alguns jovens nascem com peculiaridades que auxiliam a sua sobrevivência e a sobrevivência de seus descendentes.

Cabe ressaltar que, de acordo com James, (1971, p. 483), o modo de experiência “propriamente dita é a porta da frente, a porta dos cinco sentidos”, os quais envolvem experiências de natureza orgânica, mas suas influências se realizam no cérebro, as quais se tornam imediatamente objetos da mente.

Em um pequeno escrito de 1897, John Dewey privilegia a atividade em “Meu Credo Pedagógico”. Firmando então um marco sobre o desenvolvimento motor e a aprendizagem da criança. No desenvolvimento da natureza da criança, o aspecto ativo precede ao passivo; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento sensorial é precedido pelo muscular; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Entendo que o estado de consciência é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações (DEWEY, 1978, p. 62).

Em outra obra de William James, publicada ainda na última década do século XIX, temos a intitulada *Talks to teachers on psychology and tho students on some of life'ideals* - literalmente, Palestras aos professores sobre Psicologia e aos estudantes sobre alguns ideais de vida -, resultante de conferências desenvolvidas em 1892. Sobressai aqui o entendimento a respeito dos alunos como máquinas de associações, as quais manifestam uma concepção de educação intrínseca às adaptações do indivíduo ao mundo exterior.

Alunos, sejam eles quais forem, são pequenas máquinas de associações, onde educá-los é organizar as tendências que se associem umas às outras: as impressões às suas consequências; as consequências às suas reações; as reações aos seus resultados e assim por diante, indefinidamente. Um sistema de associações quanto mais rico for, mais completas serão as adaptações ao mundo exterior (JAMES, 1917, p. 51).

Seguindo a mesma vertente em afirmar que a criança é uma unidade ativa, como o fez William James, John Dewey, em obra publicada em 1906, se posiciona ao reunir as categorias, esforço e interesse como precedentes à atividade. “A criança enaltecida depois da teoria do esforço não faz senão adquirir uma maravilhosa habilidade em parecer ocupada com coisas pouco interessantes, enquanto seu coração e o raio de suas energias estão em outro lugar. [...] É psicologicamente impossível provocar uma atividade sem qualquer interesse”

(1922, p. 42).

Adolphe Ferrière, que viveu entre 1879 e 1960, foi outro co-fundador da metodologia ativa, com a obra “A lei biogenética e a escola ativa” publicada em 1910, nos afirma que a vida é um impulso contínuo e permanente, apesar de ser irregular em sua intensidade. “[...] a criança é um ser ativo. Seu elemento vital é o movimento, é a atividade. A atividade física foi sempre a condição necessária de existência do homem. [...]” (p. 34-35). “A criança se interessa pela própria atividade na medida da utilidade que dela se deriva” (1929, p. 35-36).

John Dewey, na obra “Democracia e Educação”, publicada em 1916, destaca que a educação é a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente” (DEWEY, 1979, p. 50).

Essa adaptação significa um ajuste às condições externas que se expressam com fixidez, o que significa dizer “[...] esta concepção estará naturalmente, em correlação lógica com as relações entre estímulo e resposta [...]” (Ibidem, p. 50).

Mais adiante, ele se refere à reciprocidade entre a adaptação e o meio: [...] não somos capazes de converter os resultados desses ajustamentos (que bem se poderiam chamar acomodações para diferenciarem-se da adaptação ativa) em hábitos operantes e ativos sobre o meio [...]. Poderíamos então dizer que há um equilíbrio de adaptação, [...] é essa adaptação definitiva que fornece o fundamento sobre o qual ocorrerão outras adaptações especiais, quando surgir o ensejo (DEWEY, 1979, p. 50).

Adolphe Ferrière (1879-1960), em outra obra, publicada em 1922, A Escola ativa, nos traz a adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade que realça o parentesco entre a educação, a filosofia e a biologia: “[...] se a educação é, pelos fins que persegue, a neta da filosofia, é, pelos meios que emprega, filha da biologia, no amplo sentido do termo, a saber: ciência da vida do corpo e ciência da vida do espírito” (FERRIÈRE, 1932, p. 30).

Também guarda vínculo com a orientação metodológico-ativa o escolanovista Edouard Claparède (1873-1940) através da obra “A Educação Funcional”, vinda a público em 1931. Informa ele que, por volta de 1911, utilizou a locução, educação funcional, que designava a educação que tinha por propósito o desenvolvimento dos processos mentais quanto “[...] à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. Porém, tal processo de adaptação não é passivo, pois “[...] não é simples moldagem do organismo pelo meio” (Ibidem, p. 99), uma vez que aquele não é inerte.

A necessidade da criança é tomada pela educação funcional, no seu interesse em

atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (1950, p. 1; cf. também p. 31-32). No entanto, esclarece o mesmo a antecedência da necessidade ao interesse: “Educação funcional é a que assenta na necessidade: “a necessidade, o interesse resultante da necessidade – aí está o fator que, de uma reação, fará um ato verdadeiro” (CLAPARÈDE, 1950, p. 143). “É ativa uma reação que satisfaz uma necessidade, produzida por um desejo cujo ponto de partida está no indivíduo que age, por um móvel interno do agente.”

É a necessidade que mobiliza os indivíduos, os animais, os homens; é ela a mola da atividade” (CLAPARÈDE, 1950, p. 145-146). No entanto, ressalta ele que isso se verifica sempre e por toda a parte, porém, não nas escolas, porque elas se efetivam à margem da vida. Ao fechar essa seção, sobressaem nesse conjunto de citações várias categorias.

Contudo, o princípio de Rousseau, considerado pai da Escola Nova, é fundamento para tais categorias, posto que a liberdade antecede a tudo: “[...] o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer” (ROUSSEAU, 1979, p. 67).

Concluindo na verdade, a metodologia ativa elaborada em outro tempo e espaços, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, com fundamentos independentes em relação ao enredamento do fenômeno educacional, compreende o aluno sob o manto da Biologia primeiramente e, de modo derivado, ao da Psicologia. A centração no ensino ou na aprendizagem não significa a mesma coisa.

Segundo (JEAN PIAGET, 1998), “*centração* é a tendência a concentrar-se em um aspecto de uma situação e negligenciar outros”. É uma das principais características do pensamento no estágio pré-operatório do desenvolvimento.

O professor deve ser consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Deste modo, a metodologia de ensino, a educação, a pedagogia, a didática resultam de uma compreensão sócio histórica, pela qual a estrutura, o contexto e a situação ou mesmo a circunstância são fundantes.

Esse modo de conceber justifica-se a diversidade de metodologias de ensino, mesmo que as concepções de cultura, de homem, de existência, de educação, de sociedade, de história se entrelaçam com as concepções de professor, de aluno, de ensino, de aprendizagem, de didática, de pedagogia, o que imprime necessariamente posicionamentos teóricos, éticos,



antropológicos, políticos, epistemológicos bem diversificados. Trata-se de um embate em processo, o da superação da atividade como aquela que aciona a aprendizagem.

### **Considerações finais**

O método ativo ou metodologias ativas de aprendizagem não é um modelo de inovação, mas sim de evolução no ensino. No entanto, o que o coloca em ascensão, é o fato de que fatores ambientais como a globalização e as novas tecnologias, afetam diretamente o aluno e sua postura profissional, em que as rotinas e as necessidades de aplicação de conhecimentos, cada vez mais especializados, aumentam com o ritmo desta evolução.

O estudo mostrou que, ao utilizar metodologias ativas no processo de ensino, tanto o aluno como o professor passam a ser atores de um processo dinâmico, em que ocorre uma integração de conhecimentos e experiências que são fundamentais para um ensino que deve gerar uma aprendizagem significativa e gerar competências autônomas. Isso vai ao encontro das diretrizes curriculares do curso de Administração, as quais já abordam a necessidade do desenvolvimento de competências, que não podem ser somente conceituadas, mas, sim, desenvolvidas e praticadas. Neste contexto, as metodologias ativas representam ferramentas fundamentais para colaboração do processo de construção de conhecimentos, em que aluno e professor são protagonistas; sujeitos ativos que se interagem e trocam constantemente informações, fazendo da sala de aula uma grande facilitadora da aprendizagem significativa.

Neste momento, reconhecendo a ação de ensinar e aprender como atividade complexa, equivale a afirmar que todo o esforço na direção de tornar essa dinâmica da sala de aula mais sinérgica o aluno deve ser colocado no centro como sujeito ativo, sendo o professor a peça fundamental, capaz de interferir na estrutura de um ambiente educacional ainda bastante tradicional. Contudo, não significa dizer que outros fatores não interferem de forma significativa no processo pedagógico, principalmente no caso do ensino superior, como já apresentado ao longo deste texto.

### **Referências**

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. Quím. Nova vol.30 no.7. São Paulo, 2007.

BREVIÁRIO, Á.G. **História do ensino superior mundial**. Disponível em: < <http://historia.do.ensinosuperiormundial.blogspot.com.br/>. Acesso em 23/01/2019.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000, p.174.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. 3ª. Edição. São Paulo: Companhia, 2006.

CICONE, Reinaldo Barros e Moraes, Leandro Eliel Pereira - **História da educação I** - Londrina-PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DUARTE, Newton. **Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo?** In: ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Tradução de Ruy Jungman; revisão e apresentação por Renato Janine Ribeiro, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,1994. Publicado originalmente com o título *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 1939.

FERRATER MORA. **Diccionario de Filosofia**. 4ª. Edição. Madri: Alianza Editorial, 1982, 4 vols.

FERRIÈRE, Adolfo. **La escuela activa**. 2ª. Edição. Madri: Francisco Beltrán Libreria Española y Extranjera, 1932. \_\_\_\_\_. **A Lei Biogenética e a Escola Ativa**. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, 1929.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Política algumas reflexões atuais**. II Congresso Sul-Brasileiro da Qualidade na Educação. Joinville-SC. 02 de maio de 2005.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral deduzida da finalidade da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, **Dicionário Eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

JAMES, William. **The principles of Psychology** (New York, 1890), vol. II, cap. 28. In: HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. (orgs.). **Textos básicos de de história da psicologia**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 477-491.

LULAT, Y. G-M. **A History of African Higher Education from Antiquity to the Present: A Critical Synthesis**. GREENWOOD PUBLISHING GROUP. LA 1503.L85. 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril, 1973, p. 139-350.

MEY, E.S.A. Bibliotheca Alexandrina. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 1, n. 2, p.71-91, jan./jun. 2004**.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARIANO, Márcia R. C. P. A educação da antiguidade aos nossos dias: em busca de indícios da origem das avaliações. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 2014.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Editora Abril, 1972.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

REALE, G. **História da filosofia antiga III - Os sistemas da era helenística**. Loyola. 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3ª edição. São Paulo: Difel, 1979.

RODRIGUES, Glauceimária da Silva (2016). Análise do uso da Metodologia Ativa Problem Based Learning (PBL) na Educação Profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, volume 12, número 2. 2016.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da essência e pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

## SE NÃO FOSSE A PRESENÇA DISTANTE DAS ESTRELAS: A POESIA COMO PRIMEIRO ACOLHIMENTO

### IF NOT FOR THE DISTANT PRESENCE OF THE STARS: POETRY AS THE FIRST RECEPTION

Joémerson de Oliveira Sales<sup>1</sup>  
João Victor Barbosa Gonçalves<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente relato assenta-se sob as primeiras leituras dos versos de Mário Quintana. Aqui se apresenta o contato entre poeta e leitor por meio das reminiscências, trazendo vez ou outra o amparo de estudiosos ligados à poesia para manter o diálogo com os textos selecionados. Para tanto, o relato assume o compromisso de trazer o movimento da leitura do poema como uma forma de refletir a própria vida, sustentando aí uma relação intrínseca com a experiência do pensamento, tomando a poesia como acolhimento.

**Palavras-chave:** Mário Quintana; leitor; poesia.

**ABSTRACT:** The present report is based on the first readings about Mário Quintana's verses. The contact between poet and reader is presented here through reminiscences, bringing occasionally the support of studios linked to poetry, keeping the dialogue with the selected texts. Therefore, the report assumes a commitment to bring the movement of reading the poem as a way of reflecting life itself, sustaining there an intrinsic relationship with the experience of thought, taking poetry as a reception.

**Keywords:** Mário Quintana; reader; poetry.

### Introdução

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas<sup>3</sup>!  
Mário Quintana

Marisa Lajolo disse que “tudo que lemos nos marca” (LAJOLO, 2001, p. 45). Nessa medida o texto literário tem grande força ao nos despertar tanto para o mundo exterior quanto para o interior. A marca é o saldo que tiramos das experiências já vividas e ressignificadas pela voz do outro (narrador, eu-lírico) ou de situações não vivenciadas que nos atravessam,

<sup>1</sup> Licenciado em Letras pela UFMT/CUR e mestre em Estudos de Linguagem com ênfase em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), professor de Língua Portuguesa na escola estadual Professora Stela Maris Valeriano da Silva de Rondonópolis – SEDUC-MT. E-mail: jodaliteratura@gmail.com.

<sup>2</sup> Estudante do 3o ano do ensino médio na escola estadual Plena Pindorama. E-mail: jvbg14082016@gmail.com

<sup>3</sup> Poema (xii) *Das Utopias*, 2004, p. 42.

tirando-nos de nossa zona de conforto. A poesia se assenta nesta medida, a que nos faz refletir que a impossibilidade – ou seja, o saber que as coisas são inatingíveis – não nos rouba o encanto do brilho distante das estrelas, como disse o poeta Mário Quintana.

A propósito propomos aqui o retorno de nossas leituras (as primeiras) de Mário Quintana. O desejo adveio num domingo em que meu pai assistia a um programa de música sertaneja e a canção tocada redirecionou minha memória à poesia do autor supracitado. Logo, tomei dois exemplares seus: *Antologia poética* (2004) e *Nariz de vidro* (2003) para recuperar a experiência com o primeiro poeta lido na infância e que me marcara com sua poesia da lembrança, das canções ensolaradas e da pequena reflexão que é capaz de expandir o pensamento. Depois disso, junto com meu tutorado<sup>1</sup>, resolvemos falar sobre a importância desse contato. Para tanto, apresentamos aqui a sensação de acolhimento gerada pela leitura do poeta e da força que essa tem de provocar a reflexão de nossa existência.

### **Um clássico, um leitor e a poesia**

Em seu livro *Por que ler os clássicos*, Italo Calvino define quatorze acepções sobre sua natureza, dentre as quais destacamos (CALVINO, 2007, p. 09-13):

- Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”.
- Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.
- Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.
- O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.

As quatro definições do estudioso podem ser resumidas numa só: “clássico é todo livro que nos chama de volta”. Dessa forma, Mário Quintana representa para mim – professor – o primeiro contato com a poesia, quando ainda estava no ensino fundamental, e o verso “o vento vinha ventando<sup>2</sup>” me atravessou com sutileza soprando a curiosidade de conhecer o mistério concentrado naquelas palavras que conduziam à morte de uma menina e a sacralização dos objetos que constituíam ali o findar da existência.

<sup>1</sup> Tutorado é como chamamos os estudantes que nos escolhem para orientar em relação ao seu processo educativo na escola Plena. Durante meu exercício na escola Pindorama, o estudante João foi meu tutorado e juntos desenvolvemos a iniciação científica no grupo de pesquisa denominado como Poéticas da igualdade.

<sup>2</sup> Trecho do poema “Canção de Um dia de Vento” publicado na *Antologia Poética* selecionada por Waldir Ayala.

Nesse aspecto, voltar à leitura desses poemas endossa a não indiferença em relação ao clássico, como também aponta para a não conclusão de seu dizer. A poesia de Quintana nos encaminha para o inexplicável de sua condição, vejamos:

*Os poemas*

Os poemas são pássaros que chegam  
não se sabe de onde e pousam  
no livro que lê.  
Quando fecha o livro, eles alçam vôo  
como de um alçapão.  
Eles não tem pouso  
nem porto  
alimentam-se um instante em cada par de mãos  
e partem.  
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
no maravilhado espanto de saberes  
que o alimento deles já estava em ti...  
(QUINTANA, 2003, p. 18).

O poema, mesmo tendo sua camada verbal alicerçada, depende muito da experiência do leitor. Como primeira leitura, as palavras do poeta trouxeram-me o espanto da incerteza. O vazio de que fala o poema é sua própria condição. A compreensão inicial assenta-se na ideia de que o texto poético não está necessariamente contido em sua matéria verbal, mas no que era opaco para o leitor e passa a transparecer “varado pela luz da percepção amorosa ou perplexa, mas sempre atenta” (BOSI, 2000, p. 260) do poeta.

A propósito posso dizer que um clássico é aquele livro que ensina o leitor a ler-se também. Vejamos:

*Da Perfeição da Vida*

Por que prender a vida em conceitos e normas!  
O Belo e o Feio... o Bom e o Mau... Dor e Prazer...  
Tudo, afinal, são formas

E não degraus do Ser!  
(QUINTANA, 2004, p. 45).

Em “Da perfeição da vida”, o binarismo é decomposto por uma espécie de síntese que expressa a oposição à aparência, propondo em troca a imagem dos “degraus do Ser”. Assim as definições são colocadas à parte, abrindo espaço para uma reflexão permanente da existência.

O ser remete a ideia de uma construção, porém os atributos não constituem a sua exata definição, uma vez que estão em perene transição. As reticências caracterizam esse estágio de continuidade.

Neste caminho reflexivo, a poesia de Mário Quintana muito tem a dizer. Observemos:

*Os dois gatos*

(uma fábula traduzida de Florian)

Dois bichanos,  
Nascidos ambos sob o mesmo teto,  
Eram, como sucede às vezes entre manos,  
Diferentes de humor, como de aspecto.  
O mais velho dos dois, um branco, dava gosto  
Olhá-lo. Dir-se-ia um cônego em arminho,  
Tão rechonchudo era, e liso, e bem-disposto.  
Olhar todo carinho...  
E além do mais, dado à preguiça e à gula.

Quanto ao caçula...

Ora! Vede

Se tinha compostura aquilo... Um verdadeiro  
Gato pingado!

Negro, desse negror de poço em noite escura,  
Sobre a espinha recurva ao feitio de uma rede,  
Não tinha mais a pele, o desgraçado.  
No entretanto passava a noite, o dia inteiro,  
A correr, do porão à água-furtada,  
Na tenaz procura  
De possível caça.

Apesar disto...nada!

Sempre chupado como um gato em passa...

Lá um dia, diz ele a seu irmão:

– “Eu sempre no serviço,

E tu, sempre no sono,

Ó sorte desigual!

Por que motivo então

Nos trata o nosso dono

A ti, tão bem, e a mim tão mal?

Não, francamente, eu não compreendo isso...”

– “Mas, é claro!

Só Deus sabe a existência que tu passas...

E todo esse trabalho cansativo e longo

Para afinal, de rato em rato,

Comer, tristonhamente, um triste camondongo!...”

– “Pois não é meu dever?”

– “Seja! Mas eu, meu caro,  
Eu estou sempre ao lado do patrão.  
Divirto-o com minhas graças,  
Esfrego o pêlo em suas calças  
E ronrono e me enrosco e me contorço...  
E assim, sem maior esforço,  
Vou ganhando um vidão regalado e tranqüilo,  
Carícias falsas  
E maneiras fúteis,  
Isso agrada o patrão... Mas tu, para teu mal,  
Só o que sabes é servi-lo!  
Olha, maninho, o essencial  
É fazermo-nos hábeis, e não úteis”  
(QUINTANA, 2003, p. 62-65).

O poema obedece a uma estrutura fabular já anunciada no subtítulo. A questão da desigualdade social é apresentada de forma lúdica sem perder, porém, de vista, a cena que se desenrola diante do leitor acerca dos tratos não igualitários entre dois animais de estimação.

Em *Os dois gatos*, o conflito estabelecido pela desigualdade social se incorpora nas diferenças de atividades desempenhadas pelos dois bichanos, que por sua vez refletem as relações que são marcadas pela desigualdade e pelo jogo de preferência.

O aspecto fabular é um artifício essencial para compreender a mensagem do poema, porque uma das características da fábula é a moral, que tem como principal objetivo levar o leitor a refletir sobre determinado tema contido no texto. O poema supracitado faz alusão à desigualdade social, e, conseqüentemente, ilustra por meio dos gatos a relação injusta enfrentada na sociedade por muitas pessoas.

### **O leitor, o professor e o poema**

O professor que é também um leitor entusiasmado estimula no aluno a reflexão e o questionamento sobre o que lê, ou seja, estimula no aluno o refinamento da sua própria perspectiva” (BERNARDO, 2013, p. 85).

As palavras do professor Gustavo Bernardo trazem à tona uma questão fundamental no âmbito da leitura escolar, a saber: o exemplo. Na minha época de aluno, mais exatamente no ensino médio, tive uma professora que me emprestava romances e insistia para que eu os lesse, pondo em prática o pensamento de Bernardo.

A atitude da minha professora do ensino médio se intensificou no ensino superior. No curso de letras, além da leitura, encontrei professoras que me estimularam para a escrita. Dessa forma, a minha perspectiva foi se moldando a partir do exercício da leitura e da escrita;



a partir da escuta do outro.

Neste sentido, quando recupero meu primeiro contato com a poesia, de imediato, vem à mente a poesia de Mário Quintana, pois foi com esse poeta que me senti acolhido e estimulado para escrever.

Os versos do poeta apresentavam-me uma liberdade de forma e de conteúdo. Os temas variados, escritos ora sob uma métrica sólida, ora de maneira livre; sem deixar de trazer encanto, reflexão e poesia.

Ao retornar à sala de aula, na posição de professor, a poesia de Quintana mais uma vez pareceu como um bom começo para se falar de literatura e incentivar aos estudantes à sua leitura. Para ilustrar uma ação realizada, apresento o “poeminha do contra”:

### *Poeminha do Contra*

Todos esses que aí estão  
Atravancando o meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!  
(QUINTANA, 2004, p. 61).

No poema supracitado, a concisão aliada à brincadeira semântica entre “eles passarão/eu passarinho” gera o sentido prometido pelo título. Neste texto, é possível se pensar numa passagem da bíblia: a de Davi com o gigante Golias. O que se desdobra diante dessa comparação é que “o eu passarinho” é capaz de sobreviver às adversidades e sair vitorioso, voando livre.

Outra leitura feita do poema foi o das possibilidades de sentido que as palavras possuem. Sob esta perspectiva Bosi considera que “o poder de nomear significava para os antigos hebreus dar às coisas a sua verdadeira natureza, ou reconhecê-las. Esse poder é o fundamento da linguagem, e por extensão, o fundamento da poesia” (BOSI, 2000, p. 163).

Dado as palavras do teórico, “O único método de educação que presta, já escrevi isto um milhão de vezes, é o do exemplo. Só ensina ler quem lê muito e mostra que lê muito” (BERNARDO, 2013, p. 85), ou seja, quando falamos da busca de conhecimento, a importância da leitura é inestimável, visto que ela faz o leitor aprimorar o seu vocabulário, a capacidade de interpretação, além de proporcionar e estimular novas percepções sobre o mundo, contribuindo desse modo para a vida acadêmica.

## **A poesia, o estudante e a sala de aula**

Trago nesse relato de experiência, como estudante e tutorado de Joe Sales, a importância do contato com a poesia e a literatura em nosso processo de formação leitora, bem como uma breve análise do poema *Da vez primeira*:

DA VEZ PRIMEIRA...

Da vez primeira em que me assassinaram,  
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha...  
Depois, de cada vez que me mataram,  
Foram levando qualquer coisa minha...

Hoje, dos meus cadáveres, eu sou  
O mais desnudo, o que não tem mais nada...  
Arde um toco de vela, amarelada...  
Como único bem que me ficou!

Vinde, corvos, chacais, ladrões de estrada!  
Ah! desta mão, avaramente adunca,  
Ninguém há de arrancar-me a luz sagrada!

Aves da Noite! Asas do Horror! Voejai!  
Que a luz, trêmula e triste como um ai,  
A luz de um morto não se apaga nunca!  
(QUINTANA, 2004, p. 10).

De acordo com Bernardo: “[...] construir uma interpretação pessoal de um texto nunca é uma tarefa automática” (2013, p. 100). Nesse sentido, o poema de Quintana evoca uma imagem que se estabelece num jogo de oposição centrado na “vida/morte”. Quanto mais perde o eu-lírico mais consciente se torna de sua condição que aparece marcada no signo da “luz”. Essa leitura, realmente, não é automática. Ter condições para dialogar com um texto, sobretudo literário, requer: “[...] respeito ao texto que se lê e aos contextos, quer do texto, quer do momento em que se lê” (2013, p. 100).

Deste modo, minha relação com a leitura do poeta é a de que sem o texto literário nossa relação com aquilo que se estabelece de maneira sutil se perde. A leitura literária corrobora com nossa criticidade e ao mesmo tempo – em primeiro plano – com a nossa sensibilidade. Em “Da vez primeira” a sensação de já ter lido o que Quintana traz acentua o que de fato é um clássico, em melhores palavras, ou, tomando de empréstimo as de Calvino, Mário Quintana nos dá a sensação de releitura.

Tal experiência de leitura nos ajuda a construir nosso repertório cultural, bem como ampliar nossas habilidades de interpretação. Ler literatura reafirma o que Bernardo disse

sobre a verdade da interpretação, ou seja, ela “se encontra no processo global de leitura, jamais nesse texto ou naquele leitor” (2013, p. 100), assim sendo, a leitura literária nos coloca diante deste processo global que se intensifica nas variadas críticas que são estabelecidas por leitores variados.

### **Considerações finais**

O mundo poético de Mário Quintana é um prato cheio de emoções e repleto de imagens que atravessam o cotidiano, a infância e a memória. De acordo com o poeta, a poesia era sua melhor maneira de conversar sozinho e em seus versos esse tom prosaico dá ênfase à sua lírica que nos move à reflexão da existência, e, ao mesmo tempo em que nos cativa com suas canções, provoca-nos com sua ironia penetrante.

Nesse sentido, este relato entrega minha experiência de leitura de Quintana num momento de primeiro encontro, e noutro de amadurecimento. Em ambas as situações o poeta sempre esteve no mesmo plano de atenção: a de clássico, pois me ofereceu a partir de seus versos a sensação de acolhimento.

Tal sensação provocada pela leitura literária se marca pela “sua capacidade de nos permitir ver pela perspectiva do outro” (BERNARDO, 2013, p. 85). A perspectiva de Mário Quintana acerca da vida se encontrou com a que eu tinha ainda no banco da escola e se ampliou no meu regresso, como leitor profissional. Haja vista que a necessidade de falar sobre nossas leituras é o maior exemplo, conforme defende Gustavo Bernardo, de cativar nossos alunos – novos leitores.

Seguindo essa orientação, falar sobre a poética de Mário Quintana é falar sobre o encontro do professor e seu estudante dialogando sobre as formas que não são maiores que os degraus da vida, e ainda acrescentar que ao reler o clássico (no sentido de releitura, de dizer permanente, de conexão com a própria trajetória de vida e de afeição) se depara com uma linguagem que não se detém numa leitura teórica, mas numa leitura de prazer, um prazer barthesiano.

### **Referências**

BARTHES, Roland. *Prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BERNARDO, Gustavo. *Conversas com um professor de literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

QUINTANA, Mário. *Antologia poética*. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nariz de vidro*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

## O USO *OFF LABEL* DE MEDICAMENTOS PELA POPULAÇÃO PEDIÁTRICA THE OFF LABEL USE OF MEDICINES BY THE PEDIATRIC POPULATION

Guilherme Cezar Ambrósio<sup>1</sup>

**RESUMO:** O cenário da saúde pediátrica encontra-se em difusa discussão, a qual a utilização de medicamento a essa população detém da questão norteadora: como recuperar a saúde pediátrica, utilizando medicamento, sendo que há poucos fármacos disponíveis a esse público? Dessa forma, na tentativa de dispor a recuperação por medida farmacológica, utiliza-se prescrição *Off Label*. Descrever a prática do uso de medicamento em forma *Off Label* na população pediátrica. Foram realizadas pesquisas em bancos de dados eletrônicos, sendo eles: SciELO, LILACS, GOOGLE ACADÊMICO. Os prematuros, recém-nascidos e lactentes são os mais afetados. Quanto a utilização, os medicamentos antimicrobianos, analgésicos e os anti-histamínicos, foram os que mais se fizeram presente nos artigos consultados, na qual a dose está mais presente quanto o uso OL. Faz necessário a intervenção de vigilância para fornecer melhores condições na recuperação desse público, pela qual se salienta-se a necessidade da criação de política para facilitar estudo clínico da população pediátrica no desenvolvimento de medicamentos. Além disso, ressalta-se a importância da assistência conjunta do prescrito médico e do farmacêutico no acompanhamento da farmacoterapia paciente, de modo a garantir segurança do tratamento.

**Palavras-chave:** Medicamentos, *Off Label*, Pediatria.

**ABSTRACT:** The pediatric health scenario is in diffuse discussion, which the use of medication to this population holds the guiding question: how to recover the pediatric health, using medication, being that there are few drugs available to this public? Thus, in an attempt to make the recovery available by pharmacological measure, an *Off Label* prescription is used. Describe the practice of using medicine in *Off Label* form in the pediatric population. Researches were made in electronic databases: SciELO, LILACS, GOOGLE ACADEMIC. Prematures, newborns and infants are the most affected. As for use, antimicrobial drugs, analgesics and antihistamines, were the most present in the articles consulted, in which the dose is more present as for OL use. It makes necessary the intervention of surveillance to provide better conditions in the recovery of this public, by which the need to create policy to facilitate clinical study of the pediatric population in the development of medicines is highlighted. In addition, the importance of joint assistance of the prescribed doctor and the pharmacist in monitoring the patient pharmacotherapy is stressed, in order to ensure treatment safety.

**Keywords:** Drugs, *Off Label*, Pediatrics.

### Introdução

Os medicamentos são produtos formulados com finalidade profilática, curativa,

---

<sup>1</sup> Bacharel em Farmácia pela Faculdade Marechal Rondon (FMR).  
E-mail: guilhermeambrosiounesp@hotmail.com

paliativa e até para fins de diagnóstico. Para ser chamado de medicamento, é necessário que haja o processo de desenvolvimento até a chegada ao consumidor. O candidato ao medicamento passa por etapas importantes no processo de desenvolvimento: Etapa de investigação e desenvolvimento, etapa de registro e etapa de comercialização. Desde a fase de investigação e desenvolvimento até o registro passam, em média, entre 12 a 15 anos, sendo apenas 1 a cada 3000 moléculas investigadas é registrada (ANTONIO, 2017).

Esse tempo para registro é justificado pelas fases a serem cumpridas pela empresa que está desenvolvendo o medicamento, na qual é delimitado em fase pré clínica que avalia a substância *em in vivo*, *ex vivo*, *in silico*, *in vitro* e animal, seguida da fase clínica, na qual ocorre estudos em humanos, sendo estratificada em fase I, II, III e IV. No geral, a fase I, II, III são importantes para determinar a eficácia e segurança do candidato ao medicamento para que posteriormente seja analisado e registrado pelo órgão regulatório, já a fase IV é realizado no processo de comercialização, através dos estudos de farmacovigilância (GUIDO et. al., 2010).

Para a o registro do medicamento, a empresa entrega todo os dados das pesquisas obtidas nas fases pré clínicas e clínicas à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), órgão que de forma exclusiva faz avaliação e aprovação de medicamentos no Brasil. Após a avaliação da ANVISA, o candidato a medicamento, se aprovado, recebe a Autorização de Introdução ao Mercado (AIM) e o documento delimitando os dados técnicos, farmacológicos e farmacoterapêutico (GUIDO et. al., 2010).

O processo de ensaio clínico geralmente padroniza os aspectos qualitativo dos pacientes, fazendo com que esse processo de ensaio detêm de notório problema: a não inclusão da população pediátrica, fazendo com que na prática, não haja harmonia com as indicações aprovada pela ANVISA, uma vez que, esse grupo são pouco ou nunca ensaiado na fase clínica, corroborando para a prática de utilização de medicamento sem indicação (LOURENÇO et. al., 2013).

A saber, essa população em específico, Afonso (2013) classifica-os em 0 a 17 anos e delimita em prematuro (< 36 semanas), recém-nascido (0 – 27 dias), lactente (28 dias — 23 meses), criança (2 – 11 anos) e adolescente (12 – 17 anos).além disso, o estado demográfico dessa população é traçado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que estima a população geral demográfica no Brasil é aproximadamente 211 (milhões) de habitantes, sendo que desse número, cerca de 57 milhões são compostos por essa população (IBGE, 2019).

Nesse cenário, a população pediátrica se enquadra na utilizando o medicamento sem indicação, comumente conhecido com Off Label (OL), na qual Carneiro; Costa, (2013) define que o termo Off Label (OL) deriva-se da tradução literal “ Sem rótulo” tendo como tradução popular "Sem indicação”, no qual ocorre quando a prescrição para uma doença e/ou doente está fora das indicações aprovadas, ou, ainda, utilizando vias de administração, formas farmacêuticas, dosagem e posologia não aprovadas pelo órgão regulatório no momento da aprovação e registro do medicamento.

A falta de aprovação para o uso pediátrico não se torna depreciativo, já que não implica a contraindicação, sendo apenas de pouco evidência para informar o risco/benefício a essa faixa etária. Dessa forma, muitos medicamentos são utilizados na população pediátrica de forma OL, por ser frequente a carência de medidas farmacológicas indicadas a essa população (CARVALHO et. al., 2012; COSTA, 2017).baseado nisso, a American Academy of Pediatrics (AAP), diz que 80% dos medicamentos prescritos para a pediatria não é recomendada a esse público, e estimam que 80% a 90% dos pacientes pediátricos estão recebendo prescrições que não são ensaiadas adequadamente em pediatria ou nunca testadas nessa população (HOLLOWELL; MEADOWS, 2008).

Prova disso, alguns medicamentos podem ser delimitados nessa prática, como o Salbutamol (nebulizador) que é utilizado como OL em dose, já que, na prática, utiliza-se 60 mg/dia de acordo com o protocolo clínico nacional para manejo de asma mas, sendo que a determinação pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) para a população pediátrica no ato do registro é de apenas 40 mg/dia. Outrossim, encontra o atenolol / metoprolol que é contraindicado a essa população por não terem ensaios clínicos a esse público, mesmo assim é utilizado como anti-hipertensivo (ANTÔNIO, 2017).

A aplicação do medicamento OL em pacientes pediátricos detêm de notórias vantagens, como a inovação na prática clínica permitindo obter novas indicações, fornece acesso aos pacientes e aos prescritores aos medicamentos com potencial de tratamento e ganho de tempo na prática clínica. Apesar disso, a prática do uso OL pode trazer desvantagens, como suscetibilidade ao paciente frente a toxicidade, reações adversas e idiossincrásicas do medicamento. (PEREIRA; RAU, 2013).

O uso OL segundo Nobre (2013) não é ilegal a prática da prescrição sem indicação, quando o objetivo é a recuperação da saúde, dada o acometimento de doenças/doente que não tem tratamento ou não tem tratamento satisfatório. Da mesma maneira, a Resolução nº 596/2014 do Conselho Federal de Farmácia, que dispõe do Código de ética do farmacêutico,

afirma que quanto os aspectos éticos do profissional farmacêutico ficam proibido em:

Fornecer, dispensar ou permitir que sejam dispensados, sob qualquer forma, substância, medicamento ou fármaco para uso diverso da indicação para a qual foi licenciado, salvo quando baseado em evidência ou mediante entendimento formal com o prescritor (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA, 2014, p. 6).

Portanto, o que resta é a comunicação entre profissionais (Prescritor – Farmacêutico) para melhor escolha da terapia prescrita quando necessário. Outrossim, na atuação exclusiva do farmacêutico na dispensação, cabe a execução da farmacovigilância em identificar, avaliar e monitorar a ocorrência dos eventos adversos relacionados ao uso dos medicamentos comercializados / dispensados de forma OL, com o objetivo de garantir que os benefícios relacionados a essa prática seja maior que os riscos (ANGONESI; RENNÓ, 2011)

Dado o assunto exposto, a utilização de medicamento por infantojuvenil aparece como incógnita a ser estuda, sendo que os poucos estudos encontrados no Brasil e no mundo, demonstram a escassez dos medicamentos e preparações farmacêuticas disponíveis a esse público. Além disso, outro ponto que vale ressaltar, é que a população pediátrica também sofre com o processo de doença e com frequência utiliza terapia medicamentosa para a recuperação. Entretanto, com a escassez de medicamentos disponível, utiliza-se a terapia de forma OL. O que de fato ainda a torna uma incógnita quanto ao uso dessa forma para a recuperação. Dito isso, faz necessário conhecer o perfil dos pacientes e a utilização de medicamentos OL, visando que os achados desta pesquisa possa contribuir para a prática clínica, sobretudo, criando delimitações no uso seguro dos medicamentos

## **Metodologia**

Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre os medicamentos e o uso *Off Label* na pediatria, na qual foi realizado o levantamento na base de dados eletrônicos: GOOGLE ACADÊMICO, SciELO, LILARS de artigos publicados entre 2010 a 2020 utilizando os seguintes termos: medicamentos, *off label*, pediatria, intervenção farmacêutica, atenção farmacêutica. Essa pesquisa de levantamento de dados foi realizada entre agosto a novembro de 2020.

Critérios de inclusão: Foram artigos publicados nesses 10 anos que abordaram o conteúdo, no idioma português e inglês e que estavam disponibilizados de forma livre.

Critérios de exclusão: Foram desconsiderados, artigos publicados antes desses 10 anos que não abordaram o conteúdo e que não estavam disponíveis para visualização de forma



livre.

Na base de dados foram selecionados 35 artigos redigidos em português e inglês, onde 10 artigos foram selecionados para os resultados e 25 excluídos por não corresponder ao tema delimitado.

### Resultados e discussão

Nesse trabalho foram selecionados 35 artigos, destes, 15 foram excluídos por não corresponderem ao objetivo desse trabalho. De acordo com o critério de inclusão foram selecionados 20 artigos:

**Quadro 1:** Esquematização sinóptica dos artigos de acordo com título, autor/ano, metodologia

Título	Autor/ano	Metodologia
Uso de medicamentos <i>Off Label</i> ou não licenciados para pediatria em um hospital público brasileiro.	LOUREIRO et. al., 2013.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo descritivo e retrospectivo na unidade de pediatria de um hospital de Fortaleza -CE;</li> <li>• Análise de prontuário janeiro a março de 2012.</li> </ul>
Frequência de prescrições de medicamentos <i>Off Label</i> e não licenciados para pediatria na atenção primária à saúde em município do sul do Brasil.	GONÇALVES; HEINECK, 2015.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo transversal com coleta de dados retrospectiva em duas unidades básicas de saúde, Estratégia de Saúde da Família - Itapuã e Unidade de Referência - Lomba do Sabão, em Viamão;</li> <li>• Análise de prescrição a pacientes no período de agosto a dezembro de 2012.</li> </ul>
Uso de medicamentos <i>off-label</i> e não licenciados em unidade de tratamento intensivo neonatal e sua associação com escores de gravidade.	CARVALHO et. al., 2012.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de coorte prospectivo, incluindo todos os recém-nascidos admitidos na UTIN da instituição;</li> <li>• Análise de prescrição no período de 6 semanas entre Julho e Agosto de 2011.</li> </ul>
A alta prevalência de prescrições de medicamentos <i>off-label</i> e não licenciados em unidade de terapia intensiva pediátrica brasileira	FERREIRA et. al., 2012.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo transversal, realizado na UTI pediátrica de um hospital em Belo Horizonte;</li> <li>• Análise de prescrição no período de maio de 2008 a janeiro de 2009.</li> </ul>
O uso de antimicrobianos em Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica.	JUCÁ, 2016.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo transversal realizado na unidade de terapia intensiva pediátrica do município de Rio branco – AC.</li> <li>• Análise de prescrição antimicrobiana no período de agosto de 2014 a julho de 2015.</li> </ul>
Perfil de utilização de medicamentos em pacientes pediátricos em cuidados intensivos	BECKER et. al., 2016.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo com delineamento transversal e descritivo realizado na UTIP do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA).</li> <li>• Análise de prontuário eletrônico no período de janeiro a dezembro de 2014.</li> </ul>
Pesquisa de <i>Off Label</i> na UTI pediátrica de um hospital Universitário	LIMA et al., 2017.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo observacional, transversal retrospectivo descritivo, desenvolvido no Hospital Universitário Lauro Wanderley, hospital escola da Universidade Federal da Paraíba;</li> <li>• Análise de prescrição médica de agosto e setembro de 2017.</li> </ul>

Uso <i>Off Label</i> de medicamentos em crianças e adolescentes	PAULA et. al., 2011.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de pesquisa documental, exploratória, com coleta retrospectiva de dados realizado no Centro de Medicamentos do Paraná no ano de 2008;</li> <li>• Análise de solicitações de medicamentos realizadas por ações judiciais cidadãos contra a Secretaria de Saúde do Estado do Paraná.</li> </ul>
perfil das prescrições de antimicrobianos em regime <i>off-label</i> para crianças em hospital universitário	PERREIRA; BEZERRA, 2011.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo descritivo, quantitativo e retrospectivo da unidade de internação pediátrica de um Hospital Universitário em Pernambuco;</li> <li>• Análise de prescrição médica de antimicrobiano do período de janeiro a dezembro de 2008.</li> </ul>
Use of unlicensed and off-label drugs in neonates in a Brazilian university hospital	GONÇALVES et.al, 2017.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo prospectivo da Unidade de Cuidado Neonatal de um Hospital Universitário do Brasil;</li> <li>• Análise de prescrição do período de janeiro a junho de 2012.</li> </ul>

**Fonte:** própria do autor.

### Perfil de pacientes pediátricos em utilização de medicamentos off label

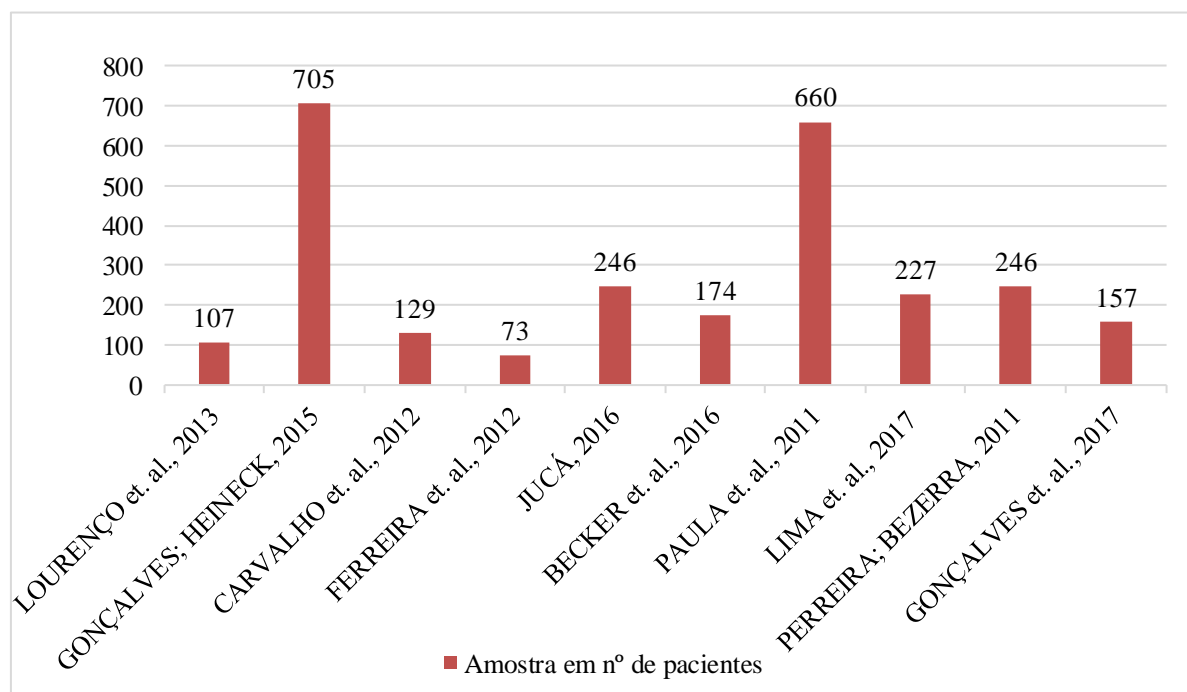
De acordo com o estudo Lourenço et. al., (2013) que analisou 107 pacientes de 1 mês a 16 anos, o sexo feminino foi mais frequente entre os pacientes com 56% e quando se estratificou a exposição da população pediátrica em uso por OL por faixa etária, os lactentes (> 1 mês a 12 meses) aparecem como as mais expostas com cerca de 40,8% em uso de medicamento de forma OL.

Além de Lourenço et. al., (2012), Ferreira et. al., (2012) em seu estudo com 73 pacientes de 0 a 16 anos, pode constatar correlativamente a prevalência de 52% para sexo feminino, pela qual os pacientes que receberam prescrições de pelo menos um medicamento OL foi de 83,3% em menores de dois anos, análogo ao estudo do Lourenço et. al., (2012).

Não apenas no estudo de Lourenço et. al., (2012) e Ferreira et. al., (2012) os < de 2 anos em uso de medicamento OL estavam prevalentes. Para BECKER et. al., (2016) em seu estudo com 1939 itens prescritos para 174 indivíduos com 28 dias a 18 anos, 531 (27,38%) itens eram OL aos < de 24 meses. Para Pereira e Bezerra (2011) em seu estudo com 288 antimicrobianos prescritos a população de 0 a 12 anos, 40 (13,88%) antimicrobianos estavam de forma OL também para recém os lactentes.

Diferente do resultado de Lourenço et. al., (2012) e Ferreira et. al., (2012) em um estudo realizado no hospital público pediátrico de Rio Branco – Acre, com 246 pacientes entre 0 a 11 anos, pode ser concluir que no geral a prevalência foi de 86,20%, sendo o sexo masculino de 56,1% (138 pacientes) (JUCÁ, 2016). Entretanto, LIMA et. al., (2017) e FERREIRA et. al., (2012) Ressaltam a não estratificação por gênero, na qual se afirmam que o gênero não é uma variável importante, já que nenhum autor que delimitou o gênero, gerou hipótese para a prevalência.

**Gráfico 1:** Amostra de estudos segundo os Autores / Ano:



**Fonte:** própria do autor.

Já para os nascidos prematuros e aos que nasceram na idade gestacional comum (média de 36 semanas a 40 semanas), Carvalho et. al., (2012) no seu estudo com 129 recém-nascidos de <32 semanas a > 37 semanas, declarou que a prevalência de medicamentos usados de forma OL na neonatologia é frequente, sendo que o uso OL foram 100% (7 pacientes) nos < 32 semanas, seguida de 57,9% (11 pacientes) nos de 32 – 35 semanas.

Ainda sobre prematuros e nascidos em idade gestacional comum, Gonçalves et. al., (2017) analisou as prescrições para 154 neonatos de 24 semanas a > 37 semanas e pode constatar que a frequência de fármacos de forma OL foi de 100% para prematuros de 24 a 33 semanas, na qual foi proporcionalmente igual no estudo de Carvalho et. al., (2012) onde a prematuridade também apresentou a frequência de 100%. Gonçalves et. al., (2017) ainda ressalta que nas demais faixas etárias gestacionais, a proporção de uso OL variou de 93,8% a 96,4% na faixa de 34 a > 37 semanas.

**Quadro 2:** OL por faixa etária específica, segundo a idade da amostra e autor/ano:

Autor e Ano	Idade da amostra	Faixa etária prevalente	%
GOLÇALVES; KEINECK, 2015	Geral	Geral	71,20%
CARVALHO et. al., 2012	Prematuro - RN	Prematuro	100,0%
LOURENÇO et. al., 2013	Geral	Lactentes	40,80%
FERREIRA et. al., 2012	Geral	Lactentes	83,30%
JUCÁ, 2016	RN - Criança	RN - Criança	86,20%
BECKER et. al., 2016	Geral	Lactentes	27,38%
PAULA et. al., 2011	Geral	Geral	12,00%
LIMA et. al., 2017	Lactente - adolescente	Lactente - adolescente	16,50%
PERREIRA; BEZERRA, 2011	RN - Criança	Lactentes	13,88%
GONÇALVES et. al., 2017	Prematuro – RN	Prematuro	100,0%

**Geral:** 0 a 17 anos / **Prematuro – RN:** <36 semanas a 27 dias/ **RN – Criança:** 28 dias a 12 anos  
**Lactente – adolescente:** 28 dias a 17 anos / **Prematuro:** <36 semanas.

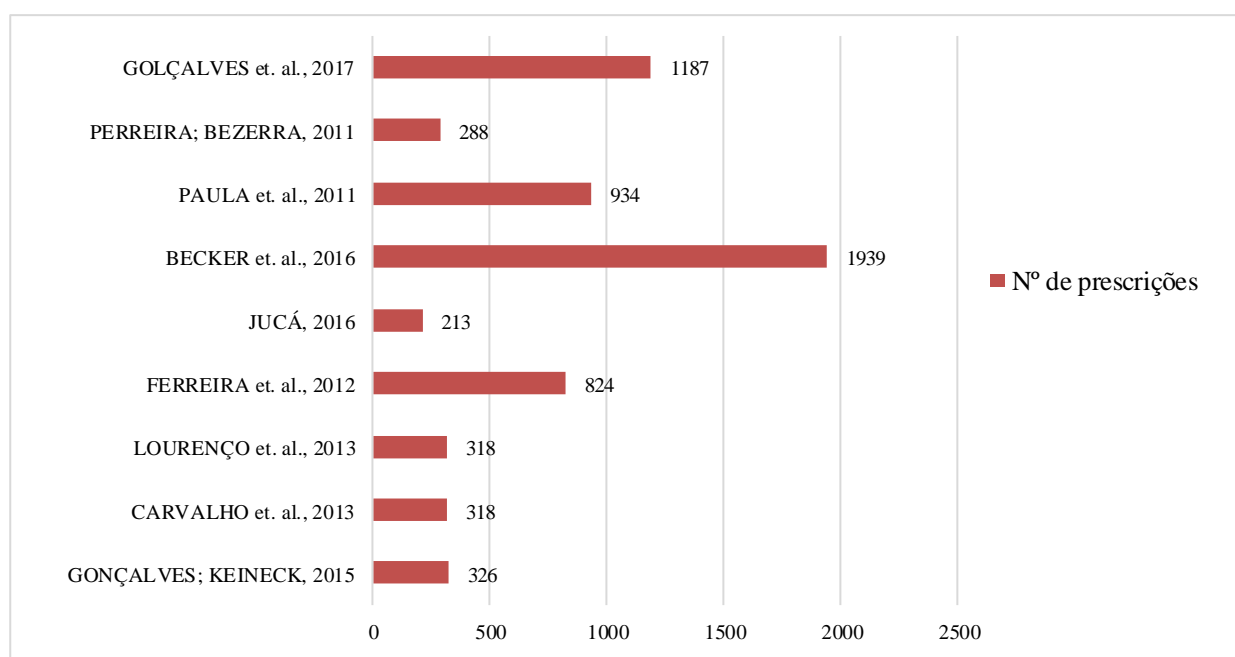
**Fonte:** própria do autor.

## A UTILIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS *OFF LABEL* EM PACIENTES PEDIÁTRICOS

No estudo de Gonçalves; Heineck (2015) que afirma que dentre 326 prescrições, 232 (31,5%) foi de forma OL, sendo constatado que a prescrição OL mais frequente foi a dose com 90 prescrições (38,8%) sendo a sobredose mais prevalente, seguida da idade com 73 prescrições (31,5%) e administração com 68 prescrições (29,3%). Ainda nesse estudo, ao delinear os medicamentos prescritos em OL, destacam-se os anti-histamínico de uso sistêmico (Loratadina).

No estudo realizado por Pereira e Bezerra (2011) em uma Unidade de internação pediátrica de um hospital universitário com 288 antimicrobianos prescritos a recém-nascidos (0 – 28 dias) a pré – puberal (10 – 12 anos), estabeleceu a ocorrência de regime OL em 12 subclasses de 35%, destacando-se as cefalosporinas (39,2), seguida de da penicilina (17,65%), sendo que, em ambas a prevalência foi do tipo em dose.

**Gráfico 2:** N° de prescrições analisadas, Segundo Autores / Ano:



**Fonte:** Própria do autor

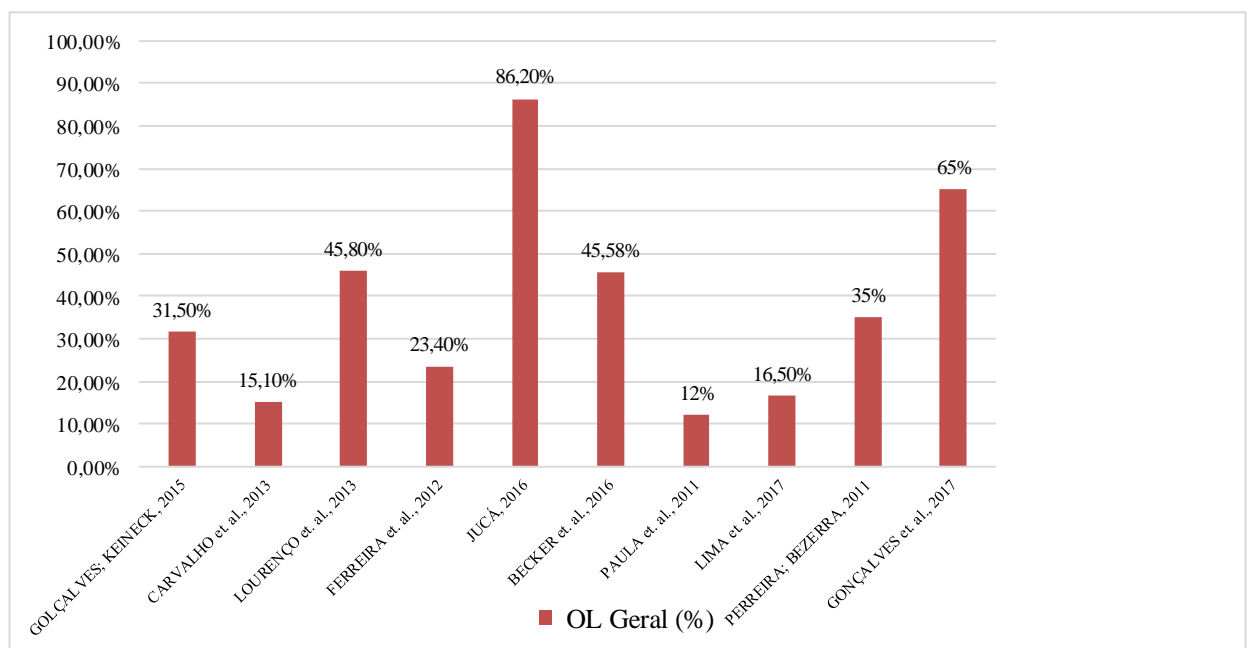
**Quadro 3:** Prevalência do tipo OL e Classe terapêutica, segundo o Autor / Ano:

Autor e Ano	Tipo OL	Classe Terapêutica
GOLÇALVES; KEINECK, 2015	Dose	Anti-histamínico
CARVALHO et. al., 2012	Dose	Antimicrobiano
LOURENÇO et. al., 2013	Forma Farmacêutica	Não relatado
FERREIRA et. al., 2012	Dose	Analgésico
JUCÁ, 2016	Dose	Antimicrobiano
BECKER et. al., 2016	Dose/ FF / VA	Analgésico
PAULA et. al., 2011	Indicação	Não relatado
LIMA et. al., 2017	Indicação	Não relatado
PERREIRA; BEZERRA, 2011	Dose	Antimicrobiano
GONÇALVES et. al., 2017	Indicação	Não relatado

**Fonte:** própria do autor.

**FF:** Forma Farmacêutica / **VA:** Via de Administração

**Gráfico 3:** N° (%) de prescrições OL no geral, segundo Autor / Ano:



**Fonte:** própria do autor.

Ainda no tocante dos antimicrobianos, JUCÁ (2016) que analisou as prescrições antimicrobianas no período de agosto de 2014 a julho de 2015 em uma unidade de terapia intensiva pediátrica, relatou que de 86,20 % do uso OL, os medicamentos que foi mais utilizados foram a ceftriaxona e a ampicilina, sendo ambas usadas de forma OL na dose.

Além desses estudos, Ferreira et. al., (2012) relatou a frequência de OL de 23,4% em 1.054 prescrições, determinou que o OL mais presente foi a dose, igualmente ao estudo de Gonçalves; Heineck (2015), Pereira e Bezerra (2011) e JUCÁ (2016), na qual, os medicamentos que ultrapassaram a dose recomendada (sobredose) foram os analgésicos (33%) e antibacterianos de uso sistêmico (25%), análogo à frequência de medicamentos declarado por JUCÁ (2016).

Sobre a dose, um fato interessante relatado no estudo de Carvalho et. al., (2012) é que o antimicrobiano (ampicilina) utilizado em OL dose e indicação, é empregado de forma padronizada na administração de 300 mg/ dia de ampicilina para cobertura de *Streptococcus*

agalactiae para infecções no sistema nervoso central, mesmo quando não se evidencia a presença de meningite. Logo, a utilização dessa padronização, classifica-se com OL indicação, por utilizar sem indicação a doença não confirmada e a dose que encontra de forma empírica sem a distribuição pela massa corporal.

Outro estudo que demonstrou a prevalência de OL dose, foi o do BECKER et. al, (2016) que concluiu a frequência de dose OL em 45,58% de 1939 itens prescritos a pacientes entre 28 dias a >16 anos, na qual a dipirona, paracetamol, omeprazol, metoclopramida, hidrato de cloral, midazolam, fentanil, Salbutamol, fenobarbital e ibuprofeno encontraram-se prescrito de forma OL em sobredose.

Sobre as formulações extemporâneas (preparação de forma sólida para líquida), Becker et. al., (2016), Ferreira et. al., (2012) e Lourenço et. al., (2013) igualmente afirma que as formas farmacêuticas sólidas apresentam-se em constante em prescrições para a população pediátrica, fazendo necessário o uso incorreto através de preparação. Isto ocorre devido à falta de formulações adequadas ao público pediátrico no mercado, representando assim grande risco, uma vez que para a produção das formulações extemporâneas são necessários cálculos exatos para preparação, além de ocorre outros riscos, como nas perdas de medicamento na preparação, ausência de informações sobre a biodisponibilidade, já que está sofrendo adaptação de forma farmacêutica e estabilidade química, física, microbiológica que pode diminuir a efetividade terapêutica da preparação final que irá ser administrada.

O uso OL na administração do medicamento também se encontra relatado na literatura, pela qual Becker et. al., (2016) afirma que os pacientes menores de 3 meses e com menos de 5 kg a dipirona deve ser administrada pela Intramuscular (IM), no entanto, em seu estudo com crianças de 28 dias a 18 anos, constatou que naqueles pacientes recém-nascidos com menos de 5 kg e quando prescrito dipirona foi administrado 100% por via Intravenosa (IV), caracterizando assim administração de fármaco de forma OL.

### **Considerações finais**

No presente trabalho, verificou-se que, a população pediátrica em especial os prematuros, recém-nascidos e lactentes são os mais afetados com a prática de medicamento OL. Sendo que o tipo mais prevalente é a dose, seguida das vias de administração e formas farmacêuticas. Quanto a utilização, os medicamentos antimicrobianos, analgésicos e anti-histamínicos, foram os que mais se fizeram presente nos artigos consultados. As causas do uso variam no desinteresse do desenvolvimento de fármaco para essa população, a aprovação

rígida da ANVISA e a prática não fundamentada na prescrição. Dessa forma, conclui-se que a prática OL se mostrou prevalente na população pediátrica, sobretudo nos citados acima, a qual faz necessário a intervenção de vigilância para fornecer melhores condições na recuperação desse público, principalmente na política de aprovação dos medicamentos. Salienta a importância da assistência conjunta do prescrito médico e do farmacêutico no acompanhamento da farmacoterapia do paciente, de modo a garantir segurança do tratamento.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. M. M. **Farmácia clínica em pediatria**. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) - Faculdade de ciências e tecnologia- Departamento de química e farmácia, Universidade do Algarve. 2013.
- ANGONESI, D; RENNÓ, M. V. P. Dispensação Farmacêutica: proposta de um modelo para a prática. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 16, n. 9, p. 3883-3891, 2011.
- ANTONIO, N. C. L. **O USO OFF LABEL DE MEDICAMENTOS: AS FRONTEIRAS ENTRE OS BENEFÍCIOS E RISCOS DESSA PRÁTICA CLÍNICA**. 2017. 49f. Monografia (Curso de Graduação em Farmácia) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2017.
- BECKER, G. C; MACHADO, F. R; BUENO, D. PERFIL DE UTILIZAÇÃO DE MEDICAMENTOS EM PACIENTES PEDIÁTRICOS EM CUIDADOS INTENSIVOS. **Rev. Bras. Farm. Hosp. Serv. Saúde**. v. 7, n. 2, p. 2-47, 2016.
- CARVALHO, C. G. et. al. Uso de medicamentos off-label e não licenciados em unidade de tratamento intensivo neonatal e sua associação com escores de gravidade. **Jornal de Pediatria**. v. 88, n. 6, p. 465 – 470, 2012.
- CARNEIRO, A. V; COSTA, J. A prescrição fora das indicações aprovadas (off-label): prática e problemas. **Rev Port Cardiol**. v. 32, n. 9, p. 681-686, 2012.
- CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA (CFF). Resolução nº 596 de 21 de fevereiro de 2014. **Dispõe sobre o Código de Ética Farmacêutica, o Código de Processo Ético e estabelece as infrações e as regras de aplicação das sanções disciplinares**. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/>>. Acesso em: 01. Março. 2020.
- COSTA, H. T. M. L. **Utilização de medicamentos Off Label e não licenciados em terapia intensiva neonatal**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas, Centro de Ciência de Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- FERREIRA, L. A. et. al. A alta prevalência de prescrições de medicamentos off-label e não licenciados em unidade de terapia intensiva pediátrica brasileira. **Rev Assoc Med Bras**. v. 58, n.1, p. 82-87, 2012.



GUIDO, R. C; ANDRICOPULO, A. C; OLIVA, G. Planejamento de fármacos, biotecnologia e química medicinal: aplicações em doenças infecciosas. **Estudos avançados**. v. 24, n. 70, p. 81 – 98, 2010.

GONÇALVES, A. C. S. et. al. Use of unlicensed and off-label drugs in neonates in a Brazilian university hospital. **Braz. J. Pharm. Sci.** v. 53, n. 3, 2017.

GONÇALVES, M. G; HEINECK, I. Frequência de prescrições de medicamentos Off Label e não licenciados para pediatria na atenção primária à saúde em município do sul do Brasil. **Rev Paul Pediatr.** v. 34, n. 1, p. 11-17, 2015.

HOLLOWELL, B. D.; MEADOWS, W. A. ‘Off-label’ drug use: an FDA regulatory term, not a negative implication of its medical use. **International journal of impotence research**, v. 20, n. 2, p. 135-144, 2008.

IBGE. **Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 14. novembro. 2019.

JUCÁ, F. L. O. **Uso de antimicrobianos em Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica**. 2016. 113f. Tese (Doutorado), Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

LIMA, R. L. et. al. **Pesquisa de Off Label na UTI pediátrica de um hospital universitário**. Disponível em: <<https://gpicursos.com/interagin/gestor/uploads/trabalhosfeirahospitalarpiuai/eb35608c0fcf32cd28fff2604fce267.pdf>>. Acesso em: 27. Nov. 2019.

LOURENÇO, C. V. et. al. Uso de medicamentos off-label ou não licenciados para pediatria em hospital público brasileiro. **Rev. Bras. Farm. Hosp. Serv. Saúde**. v. 4, n. 1, p. 17-21, 2013.

NOBRE, P. F. S. Prescrição Off-Label no Brasil e nos EUA: aspectos legais e paradoxos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 847-854, 2013.

PAULA, C. S. et. al. Uso Off Label de medicamentos em crianças e adolescentes. **Rev Ciênc. Farm. Básica Apl.** v. 32, n. 2, p. 217-223, 2011.

PEREIRA, M. S; RAU, C. **A prática Off Label e os riscos associados à terapia medicamentosa sem orientação médica**. Disponível em: <<http://www.cpgls.pucgoias.edu.br/8mostra/Artigos/SAUDE%20E%20BIOLOGICAS/A%20PR%20C%28%20TICA%20OFF%20LABEL%20E%20OS%20RISCOS%20ASSOCIADOS%20%20C%28%20TERAPIA%20MEDICAMENTOSA%20SEM%20ORIENTA%20C%27%20C%28%20M%20C%27%20DICA.pdf>>. Acesso em: 28. julho. 2020.

PEREIRA, M. C; BEZERRA, S. S. PERFIL DAS PRESCRIÇÕES DE ANTIMICROBIANOS EM REGIME OFF- LABEL PARA CRIANÇAS EM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO. **R. Bras. Farm. Hosp. Serv. Saúde**. v.2, n.3, p. 27-30, 2011.