

Carina Vizzotto Meinem

## **Conteúdos Subjetivos da Docência e a Classe Hospitalar**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Maria Cardoso

Florianópolis  
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Meinem, Carina Vizzotto

Conteúdos Subjetivos da docência e a classe hospitalar  
[dissertação] / Carina Vizzotto Meinem ; orientadora,  
Terezinha Maria Cardoso - Florianópolis, SC, 2012.

233 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de  
PósGraduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Classe  
hospitalar. 4. Saberes docentes. 5. Formação humana. I.  
Cardoso, Terezinha Maria. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

Carina Vizzotto Meinem

**CONTEÚDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA E A CLASSE  
HOSPITALAR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de outubro de 2012.

---

Prof.xxx, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup>xxxx, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade xxxx

---

Prof.<sup>a</sup>xxxx, Dr.<sup>a</sup>  
Corientadora  
Universidade xxxx

---

Prof.xxxxx, Dr.  
Universidade xxxxxx



À minha mãe,  
pelo amor, ajuda, apoio e confiança.



## AGRADECIMENTOS

Na caminhada da minha vida, sempre tive a companhia de pessoas especiais que por ora guiaram meu caminho e por ora deixaram que minha consciência guiasse minhas próprias trilhas. Sou, com toda a certeza, uma pessoa abençoada e rodeada de anjos, por acreditar que estes são enviados por Deus e assumem a forma humana para nos iluminar na Terra.

A esses anjos, o meu agradecimento especial...

À minha mãe, meu exemplo! Exemplo de mulher, de pessoa honesta, forte, batalhadora. Me ensinou valores, os quais levo comigo para onde quer que o caminho me faça seguir. Assim resumo minha gratidão para todo o sempre: “Obrigada, mãe! Eu te amo!”

Ao meu pai, referência de alegria. A vida nos conduz para diferentes caminhos e ela mesma se encarrega de unir novamente o nosso caminho com os daqueles que amamos. Certa disso, volto, aos poucos, a ver a alegria nos seus olhos.

À minha irmã, sensível. Enquanto irmã mais nova sempre vi em minha irmã uma pessoa forte, protetora, inquebrável. Com o passar do tempo, percebi que por traz disso existe uma pessoa extremamente frágil, sensível, que precisa dar e receber afeto. Pois, minha irmã, estou sempre pronta para te ouvir, te proteger. Os papéis se invertem, natural.

Ao Felipe. Um companheiro forte, seguro, que ensinou a não me abater pelas “pedras” que a vida coloca no nosso caminho. Agradeço pelo tempo de convivência, pelo que aprendi ao teu lado, pelo teu amor, respeito, apoio e, acima de tudo, por acreditar em mim.

À minha orientadora, Terezinha Cardoso, uma linda pessoa que me fez perceber a educação com alegria e amor. Fez da construção desta dissertação, um momento agradável, prazeroso e feliz. Obrigada por ajustar-se às minhas necessidades durante as orientações e pelos ensinamentos que perpetuarão no meu caminhar.

Aos profissionais que compõem a Classe Hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria, com os quais aprendi que um simples gesto de amor, pode modificar a vida de uma criança.

Às crianças da Classe Hospitalar. Força, maturidade e alegria são sinônimos dessas crianças que tão precocemente precisam assumir papéis de gente grande. Vocês me ensinaram a viver um dia de cada vez, pois a vida é feita de momentos únicos e especiais.

Às minhas eternas amigas da graduação, as quais contribuíram para que meus dias fossem mais felizes. As levarei para sempre no meu coração.

Aos(as) colegas do mestrado, pelos momentos alegres e prazerosos que desfrutamos no decorrer desses dois anos. Desejo sucesso na caminhada das suas vidas.

Aos amigos de Joinville, que acolheram essa gaúcha de braços abertos e contribuíram para minha adaptação na cidade.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. O meu muito obrigada!



Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que  
você não conhece como eu mergulhei. Pergunte  
sem querer saber a resposta, como eu estou  
perguntando. Não se preocupe em entender. Viver  
ultrapassa todo o entendimento.

(Clarisse Lispector)



## RESUMO

O estudo em tela tem como tema os conteúdos subjetivos da docência. Para seu desenvolvimento, em primeiro momento, buscou-se o que falavam os autores de teses e dissertações que tiveram como tema a classe hospitalar, sobre os saberes necessários à docência nesse ambiente. Nessa interlocução, identificou-se os saberes da formação humana – emoções, amor, sensibilidade, afeto – como necessários para a atuação do professor os quais denominou-se de *Conteúdos Subjetivos da Docência*. A partir de então, veiculou-se tal achado ao objetivo de pesquisar se o Curso de Pedagogia da UFSC, na opinião dos estudantes, trabalha os Conteúdos Subjetivos da Docência, evidenciados pelos autores como necessários à atuação do professor em Classe Hospitalar e entendidos nesse trabalho como essenciais na formação à docência de modo geral. A pesquisa demandou a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, quais sejam: levantamento bibliográfico dos autores que discorrem sobre classe hospitalar; questionário com os(as) acadêmicos(as) da última fase da graduação em Pedagogia da UFSC; grupo focal com um número reduzido de estudantes da mesma fase do curso em questão e a análise dos documentos que versam sobre os planos de ensino das disciplinas ministradas pelos professores deste curso. O estudo apontou, entre outros aspectos, que o contato e os conhecimentos possibilitados por diferentes espaços educacionais além da escola, não são oportunizados no curso de pedagogia, visto que a formação inicial é voltada para sala de aula e os acadêmicos não possuem incentivos para conhecer outros espaços educacionais. Na visão dos(as) estudantes, os conteúdos subjetivos da docência são considerados como conhecimentos importantes na formação acadêmica, no entanto, os alunos analisaram esse elemento como faltante na formação viabilizada no curso de Pedagogia, pois não vislumbraram essa questão na intencionalidade da ação pedagógica dos docentes. Certificou-se, também, de acordo com a análise dos planos de ensino e com os relatos dos(as) acadêmicos(as), que esses conteúdos não são considerados como conhecimentos relevantes a ponto de serem elevados para o primeiro plano no planejamento dos professores do curso, os quais não concebem esses conhecimentos de forma prioritária na formação dos(as) acadêmicos(as). Dessa forma, os conteúdos subjetivos da docência, essenciais na formação à atuação do professor, não são instrumentalizados na graduação do Curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Classe Hospitalar. Saberes Docentes. Formação Humana.

## ABSTRACT

The study on the screen is theme subjective contents of teaching. For its development, at first, we tried to speak to the authors of theses and dissertations, which had as its theme the class hospital on knowledge necessary for teaching in this environment. In this dialogue, we identified the knowledge of human - emotions, love, tenderness, affection - as necessary for the performance of the teacher who was called Subjective Contents of Teaching, highlighted by the authors as necessary for the performance of the Teacher in Class Hospital and understood this job as essential in training to teaching in general. The research required the use of different instruments for data collection, namely: literature of authors who talk about class hospital, questionnaire with the academics as the last stage of undergraduate education at UFSC, with a focus group in a small number of students in the same stage of the course in question and the analysis of documents that talk about the curriculum of subjects taught by teacher of this course. The study, among other things that contact knowledge, made possible by different educational spaces beyond the school, are not viable in the Pedagogy Course, since the initial training is geared towards the classroom, and academics do not have incentives to meet other educational spaces. In view of the students, the subjective contents of teaching are regarded as important in academic knowledge, however, students analyzed this missing element as viable training in pedagogy course, because this issue is not envisioned in the intentionality of pedagogical action teachers. It was made sure, too, according to the analysis of teaching plans and reports of the academics, that these contents are not considered relevant knowledge to the point of being elevated to the forefront in planning for teachers of the course, who do not conceive this knowledge as a priority in the formation of the academics. Thus, the subjective contents of teaching are essential in shaping the actions of the teacher, are not exploited in the Graduate School of Education.

**Keywords:** Teacher Education. Hospital Class. Teachers knowledge. Human Formation.



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1- Saberes evidenciados nas produções pesquisadas.....                                             | 48 |
| Quadro 2- Categorias abordadas no questionário.....                                                       | 57 |
| Quadro 3- Distribuição de Classes Hospitalares por Regiões/Estados<br>nos anos de 2003 e 2011.....        | 79 |
| Quadro 4- Comparação quantitativa das regiões com Classe Hospitalar<br>entre os anos de 2003 e 2011 ..... | 81 |
| Quadro 5- Relação de Classes Hospitalares em Santa Catarina .....                                         | 84 |
| Quadro 6- Formação e Saberes necessários para atuação em Classe<br>Hospitalar .....                       | 95 |





## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1- Autores que teorizam sobre Classe Hospitalar..... | 144 |
| Gráfico 2- Classe Hospitalar e Formação Humana .....         | 160 |
| Gráfico 3- Autores Formação Humana .....                     | 163 |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                           | <b>21</b>  |
| <br>                                                                                                                             |            |
| <b>CAPÍTULO 1- TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA ..</b>                                                                          | <b>37</b>  |
| 1.1 A JUSTIFICATIVA DO CAMINHO ESCOLHIDO .....                                                                                   | 37         |
| 1.2 QUESTÕES QUE NORTEARAM O CAMINHO DESTE ESTUDO .....                                                                          | 43         |
| 1.3 COMO RESPONDÊ-LAS .....                                                                                                      | 48         |
| 1.4 DESVENDANDO O CAMINHAR DO ESTUDO.....                                                                                        | 50         |
| 1.4.1 Instrumentos de Coleta de dados .....                                                                                      | 53         |
| <br>                                                                                                                             |            |
| <b>CAPÍTULO 2- CONHECENDO A CLASSE HOSPITALAR.....</b>                                                                           | <b>63</b>  |
| 2.1 A HISTÓRIA SE INICIA: REGISTROS DAS PRIMEIRAS CLASSES<br>HOSPITALARES.....                                                   | 64         |
| 2.2 O QUE APRESENTAM AS LEIS QUE AMPARAM A CLASSE<br>HOSPITALAR .....                                                            | 67         |
| 2.3 PANORAMA DAS CLASSES HOSPITALARES NO BRASIL.....                                                                             | 74         |
| 2.3.1 Algumas considerações sobre as produções que vêm desvendando as<br>Classes Hospitalares .....                              | 86         |
| <br>                                                                                                                             |            |
| <b>CAPÍTULO 3- AS PESQUISAS E OS APONTAMENTOS PARA A<br/>FORMAÇÃO DO PROFESSOR HOSPITALAR .....</b>                              | <b>91</b>  |
| 3.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E SEUS ACHADOS.....                                                                                 | 91         |
| 3.1.1 Conversando com os autores.....                                                                                            | 106        |
| 3.2 OS CONTEÚDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA COMO PARTE<br>INTEGRANTE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....                               | 113        |
| <br>                                                                                                                             |            |
| <b>CAPÍTULO 4- CONHECENDO OS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO<br/>CURSO DE PEDAGOGIA E AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM A<br/>SUA FORMAÇÃO.....</b> | <b>124</b> |
| 4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES AO RETOMAR OS INSTRUMENTOS<br>PARA ANÁLISE.....                                                         | 125        |
| 4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: O FEMININO NA EDUCAÇÃO.....                                                                            | 129        |
| 4.3 A ARTE NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR .....                                                                                    | 133        |
| 4.4 A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NÃO ESCOLAR .....                                                                                     | 140        |
| 4.5 PARTILHAR DE SABERES: SUPORTE PARA UMA FORMAÇÃO<br>HUMANA .....                                                              | 146        |

|                                                                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 5- EMOÇÕES OU CONTEÚDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA .....</b>                                                                                         | <b>151</b> |
| 5.1 EMOÇÕES: SABERES ESSENCIAIS PARA O TRABALHO DOS EDUCADORES .....                                                                                         | 153        |
| 5.2 RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA: AS EMOÇÕES PRESENTES NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS .....                                                                           | 161        |
| 5.3 AS EMOÇÕES SUSCITAM FALAS E AÇÕES .....                                                                                                                  | 167        |
| 5.3.1 Reconhecendo as emoções emergentes.....                                                                                                                | 173        |
| <br>                                                                                                                                                         |            |
| <b>REFLEXÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS .....</b>                                                                                                            | <b>183</b> |
| <br>                                                                                                                                                         |            |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                                                                      | <b>191</b> |
| <br>                                                                                                                                                         |            |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                          | <b>203</b> |
| <b>ANEXO I - Questionário .....</b>                                                                                                                          | <b>204</b> |
| <b>ANEXO II - Questões que nortearam o grupo focal.....</b>                                                                                                  | <b>213</b> |
| <b>ANEXO III - Categorização das Teses e Dissertações sobre Pedagogia Hospitalar .....</b>                                                                   | <b>214</b> |
| <b>ANEXO IV - Sistematização do levantamento bibliográfico realizado sobre os autores de Teses e Dissertações que contemplaram a Classe Hospitalar .....</b> | <b>216</b> |

## INTRODUÇÃO

### O INÍCIO DA CAMINHADA

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 1994, p.69)

Ao pensar como seriam os primeiros passos da escrita deste trabalho, antes de dissertar sobre o tema, fundamentação teórica e metodologia, decidi iniciar com uma reflexão sobre a minha história de vida, para então chegar a vida profissional e às inquietudes que possibilitaram desencadear o interesse pelo tema que me propus a pesquisar. Faço isto, compartilhando com Moita (1992) que sublinha que através da história de vida é possível perceber como uma pessoa se (trans) forma e movimenta dentro de si os valores que virão a permear o seu caminho. Para Moita (1992, p. 116),

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

No início desta caminhada, encontro uma criança tímida e feliz, que cresceu em uma grande casa num bairro um tanto afastado da cidade de Cruz Alta no estado do Rio Grande do Sul. Meu núcleo familiar era pequeno, morávamos meu pai, minha mãe, minha irmã (quatro anos mais velha) e eu. Porém estávamos sempre rodeados de avós, tias e

primos que residiam na mesma cidade e de ótimos vizinhos, com os quais mantemos contato até hoje.

Há vinte e quatro anos atrás as crianças ainda brincavam todo o final da tarde na pracinha do bairro, escorregavam em cima de papelões no declínio dos morros, andavam de bicicleta livremente sem celulares, ou algum outro tipo de tecnologia para informar aos pais em que canto da rua se encontravam ou em qual árvore estavam escondidas daquele amigo que havia sido encarregado de encontrar os demais na brincadeira de esconde-esconde<sup>1</sup>. Naquela época, as crianças brincavam de boneca e casinha, faziam de conta que eram professores e que ensinavam para uma turma enorme de amigos imaginários e lá se passavam horas e horas de diversão. Remeto essas passagens a lembranças da minha infância e, através delas, vivencio os fatos novamente, pois, ao relembrar, posso até sentir o cheiro da antiga casa onde cresci, o gosto das comidinhas preparadas a base de pedras da rua, tempero de grama do pátio e pitadas de areia da construção do vizinho. Minha irmã e eu éramos cúmplices nas bagunças intermináveis dos dias que ficávamos sozinhas em casa, onde esperávamos nossa mãe que trabalhava no posto de saúde e os tão aguardados presentes que o pai trazia semanalmente de suas viagens como representante comercial.

As aulas com alunos imaginários no quadro negro suspenso no início da garagem de casa se tornaram reais quando ingressei na pré-escola em uma escola municipal do bairro onde morava em meados do ano de 1993. A estrutura física da escola era pequena, estudavam lá

---

<sup>1</sup> Hoje, não é comum encontrar crianças praticando livremente as brincadeiras inventadas daquela época. É preciso, contudo, considerar que em cidades do interior, bairros afastados ou pracinhas, ainda se vê o exercício dessas brincadeiras, mesmo que com menor frequência.

apenas os filhos dos moradores do bairro e isso auxiliava para a boa manutenção das dependências da escola. Minha primeira professora foi marcante no rol de professores que ainda viriam; ela era doce, amorosa e transbordava afeto. Dentre algumas lembranças embaralhadas dos trabalhos desenvolvidos na aula, a professora nos estimulava com atividades criativas e gostosas, aulas que nos davam noções básicas de higiene, família, escola, as quais quando muito pequenos ainda não temos.

Boas lembranças ficaram dos meus primeiros passos escolares e, no ano de 1995, depois da formatura da educação infantil, vieram as séries iniciais do ensino fundamental em uma escola particular no centro da cidade. A escola era uma das maiores da cidade, uma imensidão de estudantes de todas as idades, muitas salas de aula, pátios enormes para a prática de educação física e professores circulando por toda a parte; mudança de hábitos, de amigos, do universo escolar e de professores. Nessa etapa do caminho, trago fortes recordações de minha professora alfabetizadora que lecionou durante os dois primeiros anos do ensino fundamental e subsidiou grande parte da base para a minha formação, através da forma lúdica de ensinar e dos trabalhos adoráveis com dramatizações que aconteciam na biblioteca da escola. É interessante a maneira como essas professoras nos tratavam com carinho e faziam seu trabalho com tanta dedicação. Hoje é possível perceber que os recursos eram (como ainda o são) escassos e elas desfrutavam de uma grande força de vontade e criatividade para colocar em prática seus planos diários.

O tempo foi passando, as adaptações para a escola nova já haviam sido vencidas e, das séries iniciais do ensino fundamental, trago

lembranças de uma aluna muito aplicada com os estudos – já seria o início de uma paixão pela educação – pois na volta de cada aula repassava o que havia visto naquele dia no quadro negro fixado na garagem de casa. Recordo-me que, aluna da escola regular no turno da manhã, assumia o papel de professora dedicada de uma turma imaginária no turno da tarde. Lembro que trazia para minha aula imaginária, muitas atitudes como formas de falar, de chamar atenção e fazer a chamada diária das professoras do Ensino Fundamental. Penso que talvez esse faz-de-conta de criança que brinca de “aulinha” com alunos da imaginação seja uma passagem que acontece na infância de todas as crianças (tanto as meninas quanto os meninos brincam na infância de aulas de faz-de-conta) e poucas delas irão concretamente se tornar professores. Porém, para os que seguem a carreira do magistério, acredito que essa passagem é importante para a definição do professor atuante, pois, muitos, resgatam nessas passagens do passado a intenção de efetivamente ser professor.

Passando pelas séries iniciais do ensino fundamental, chego às séries finais com mudanças no percurso da minha família. No ano de 1999 com a troca de cidade acarretada por uma proposta de emprego para meu pai, vieram mudanças significativas na construção de novas amizades, contato com novos vizinhos, uma nova escola, a maneira de viver numa cidade diferente e as relações com as pessoas. Nesta cidade, estudei tanto na rede pública quanto na particular de ensino, nas quais fiz grandes amizades, tive muitos professores e ganhei um concurso de literatura em uma das escolas que estudei. Mudanças são inevitáveis na vida das pessoas e hoje percebo que as mudanças que aconteceram na minha trajetória foram importantes para o meu processo de formação



como pessoa, como sintetiza Moita (1992, p. 115) *“um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”*.

Neste percurso de formação pessoal, acredito que o conjunto de mudanças, ações e criações ocorridas ao longo desses anos descritos, instituíram em mim o desejo de ser uma educadora, anseios que foram me constituindo como criança e adolescente e que denunciaram qual seria a escolha da minha trajetória profissional. Foi no ensino médio o momento da escolha profissional, a tomada de decisão. Este período é um desafio para adolescentes tão jovens que estão saindo da escola, muitos ainda sem o interesse e sem o almejo por uma profissão específica.

Nesta hora, optei por ler e me informar sobre o que fazia um pedagogo, quais as suas possíveis áreas de atuação e, ao analisar as questões relativas ao trabalho e o reconhecimento social de um professor, confesso que algumas referências me foram desestimulantes, porém não me imaginava senão rodeada de livros e trabalhando com crianças e/ou adolescentes. Nesse momento a opção foi pelo curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

## A CHEGADA EM UM AMBIENTE ESPECIAL

A construção de identidades passa sempre por um espaço complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

(DIAMOND *apud* NÓVOA, 1992, p.16)

Refletir sobre a sua vida pessoal e atrelá-la a escolha da carreira profissional não é uma tarefa fácil, requer uma volta ao passado e uma reflexão profunda do conhecimento de que as ações anteriores a vida profissional enquanto filha, irmã, amiga, aluna, adolescente, mulher estão recheadas de sentido no que se referem ao posterior encontro com a identidade profissional. De acordo com Moita (1992, p. 116),

Identidade profissional é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola.

Ao encontro da construção do meu processo de formação profissional, no ano de 2005 recebi a notícia que havia passado para o curso de Pedagogia. Para que fosse possível o ingresso na Universidade foi inevitável a troca de cidade e com ela mais mudanças aconteceram, como a separação de meus pais. Com isso, passamos (minha mãe, minha irmã e eu) a morar em Santa Maria, conhecida como cidade universitária pela Universidade Federal de Santa Maria que atrai milhares de

estudantes todos os anos e por outras tantas Faculdades e Centros Universitários existentes no município.

Ingressar em uma Universidade é sinônimo, entre outros, de autonomia e independência pessoal, pois as escolhas significantes da vida começam a ser tomadas inteiramente pelo próprio sujeito que já consegue discernir o caminho pelo qual vai percorrer. Nóvoa (1992, p. 17) ressalta que “*o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho*”. Nas aulas da graduação (assim como em outros espaços educativos e também fora deles) os acadêmicos se tornam responsáveis pelos seus atos, pela sua fala e pelo seu posicionamento perante as questões sociais e os professores universitários estimulam a visão crítica do aluno e certa independência em relação aos estudos.

É importante falar que entre as mudanças vindas com a entrada para a universidade, as amizades conquistadas nesse período (colega/colega; professor/aluno) foram/são mantidas até hoje. Os amigos, atualmente também professores dão conselhos, tiram dúvidas, fazem pesquisa e firmam parcerias na área educacional, como também se fazem presentes na vida pessoal.

Ao longo das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, foi possível observar os diferentes posicionamentos dos professores perante os acadêmicos na condução dos debates sobre as teorias propostas e na constituição de suas práticas educativas. Nessas ocasiões, passei a observar que os professores possuem diferenças na maneira de ensinar e de conduzir os alunos aos saberes os quais admitem a sua

intencionalidade em determinada disciplina. Identifiquei nessa constante, que os docentes transmitem direta e indiretamente aquilo que fez parte da formação deles próprios, bem como, a maneira como os saberes lhes foram transmitidos durante a sua formação e por toda a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, fato que Nóvoa (1992) contempla afirmando que os professores (re)encontram espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permite aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e lhes darem sentido no quadro de suas histórias. Essa visão crítica sobre o ser professor chamou a minha atenção no primeiro semestre da faculdade.

Logo no início do segundo semestre, por intermédio da minha irmã (que cursava Relações Públicas na UFSM e estagiava no Hospital Universitário de Santa Maria/HUSM) que organizou uma entrevista com a Pedagoga do hospital, tomei conhecimento que no HUSM era desenvolvido um projeto que visava o atendimento educacional às crianças hospitalizadas. Levada pela curiosidade em conhecer o trabalho, marquei um encontro com a coordenadora do projeto no setor educacional do HUSM, a Classe Hospitalar, chamada carinhosamente pelos pais e pacientes como “salinha”. A Classe Hospitalar era um ambiente acolhedor, com paredes coloridas, livros e brinquedos, duas mesas no centro e um computador no canto da sala; o espaço físico era pequeno, todavia, acomodava perfeitamente as pessoas que se dirigiam até lá.

A coordenadora do setor educacional do hospital foi extremamente receptiva e disposta ao expor a dinâmica da educação na Classe Hospitalar. Fiquei impressionada com aquele ambiente totalmente diferenciado daquilo que havia ouvido falar até então no

curso de pedagogia e, na mesma oportunidade me prontifiquei como voluntária no setor e fui aceita. Desde então, iniciei uma relação de carinho com o ambiente e com as pessoas que por lá passavam, relação esta, que veio a permear por grande período do curso de pedagogia.

Nos primeiros dias de trabalho na Classe Hospitalar, o fator humano falava mais alto, pois era visível a dor e o sofrimento de algumas crianças internadas e eu ainda não estava preparada para me defrontar com tais situações. Nesses momentos, percebi que o trabalho do educador no ambiente hospitalar requer, além de conhecimento pedagógico e estratégias didáticas, preparo psicológico e emocional para vivenciar certas situações e não se expor a um envolvimento direto com tais adversidades; é necessário, pois, entender que está sendo feito um trabalho educacional em ambiente diferente daquele da escola regular.

As atividades do trabalho voluntário eram realizadas nos leitos das crianças e adolescentes do setor de hemato-oncologia<sup>2</sup>, onde me deparei com pessoas fragilizadas por uma doença que abala a estrutura física, psicológica, pessoal e familiar. Estando nesse ambiente, as crianças se encontravam afastadas da sua escola de origem e, por conta disso, o trabalho no hospital objetivava o atendimento pedagógico educacional, utilizando-se também do viés lúdico para essa ação. Torna-se importante considerar que a inserção da educação em um ambiente normatizado e regido pela saúde é uma tarefa que demanda desprendimento dos profissionais envolvidos para firmar e afirmar um trabalho educacional com objetivo claro de perpetuar caminhos paralelos entre a saúde e a educação.

---

<sup>2</sup> Setor destinado ao tratamento de crianças e adolescentes com câncer.

Ao longo do trabalho voluntário, fui percebendo como a coordenadora conduzia as atividades diárias, mesclando o afeto, o cuidado e a atenção, com as atividades educacionais que eram trabalhadas na escola regular da criança hospitalizada. Perceber a dinâmica da educação dentro de um hospital e a informalidade de situações e de momentos de aprendizagem que fazem todo o diferencial para crianças/adolescentes em tratamento de saúde, fez com que aos poucos, eu fosse me apaixonando por aquela modalidade de atendimento.

Arelado ao trabalho voluntário, os semestres na faculdade foram passando e crescia em mim uma angústia pelo fato de que trabalhos educacionais em ambientes não escolares<sup>3</sup> quase inexistiam nos diálogos do curso de pedagogia, tampouco eram trabalhados os elementos sensíveis do professor para atuação em situações adversas e/ou para o próprio chão da sala de aula. Havia exceção, contudo, e alguns professores “pincelavam” esses assuntos em debates na sala de aula, porém, sem grandes aprofundamentos. Grande parte dos colegas acadêmicos não tinham conhecimento sobre classe hospitalar nem sobre o trabalho educacional em espaços como presídios, orfanatos, entre outros.

No decorrer do caminho, surgiu a oportunidade de fazer parte de um projeto de pesquisa-ação que visava a construção da Associação de Pais, Pacientes e Amigos da Hemato-Oncologia (APPAHO), experiência que me possibilitou contato direto com as famílias das crianças hospitalizadas e alargou os laços de convivência.

---

<sup>3</sup> Aquele de cunho educacional efetivado fora da escola.

Posteriormente a essa vivência, passei a fazer parte do grupo de bolsistas da classe hospitalar, com o qual o atendimento educacional foi estendido também para Pediatria do hospital, onde trabalhávamos com a alta rotatividade de crianças (característica do setor pediátrico) que apresentavam diferentes patologias. O atendimento educacional na Pediatria se caracterizava como um trabalho que iniciava e findava na mesma visita, pois não era possível prever se no dia seguinte a criança ainda estaria internada. Às crianças que permaneciam por mais tempo no hospital, era possível que fizéssemos o contato com a sua escola de origem e a realização de um atendimento educacional específico sobre os conhecimentos que estavam sendo aprendidos na escola.

Passado um ano de trabalho como bolsista na classe hospitalar, era chegado o momento de pensar na monografia do curso de graduação. Como não podia ser diferente diante das vivências do trabalho no hospital que eu fizera parte, o tema escolhido foi a Classe Hospitalar e o trabalho foi intitulado: “*O atendimento educacional em ambiente hospitalar: uma ação socializadora*”; no qual desencadeei um estudo de caso com um menino que se encontrava internado no setor pediátrico do HUSM. No período de internação de dois meses, foi realizado o acompanhamento educacional e entrevistas semi-estruturadas com o aluno-paciente<sup>4</sup> participante, com o objetivo de investigar se o atendimento educacional traz contribuições à criança na sua re-inserção escolar. A partir dos dados coletados pude evidenciar que esse atendimento possibilita maior autonomia e motivação ao estudante no

---

<sup>4</sup> Terminologia adotada no meu trabalho de Monografia para fazer referência ao participante da pesquisa.

momento em que retorna à sua escola de origem após o tratamento de saúde.

Com a apresentação e aprovação do trabalho final, emergiu em mim o desejo de continuar a caminhada nos trilhos da pesquisa, alçando novas perspectivas, novos anseios e com a convicção de que outras etapas profissionais viriam.

## **CONTINUAR FOI PRECISO**

Se nós não inventarmos o novo,  
o novo se criará sem nós.  
(FREIRE, 2011)

Com o final da graduação as rotinas antes estabelecidas através das aulas e a convivência com professores e colegas são desfeitas rapidamente. O estudante (agora formado) passa por indecisões e angústias com as possibilidades de futuros trabalhos, a pouca experiência na área de atuação e o fato de deixar de ser estudante e assumir atribuições que cercam uma carreira profissional.

Comigo não foi diferente. Após a formatura fiquei alguns dias sem entender direito o sentimento que pairava em mim, felicidade, incerteza, medo, entre outros. O convite para trabalhar em uma escola de educação infantil inaugurada há pouco tempo na cidade, foi irrecusável. A proprietária da escola era ex-professora da instituição na qual eu havia feito o estágio de educação infantil da faculdade.

Permaneci como professora de uma turma de maternal I desta escola por três meses quando, nesse período, recebi uma proposta para



atuar como revisora pedagógica do material didático de um curso na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria-CTISM. O trabalho com educação a distância foi uma enriquecedora experiência, pois me possibilitou o olhar sobre outro segmento onde se faz presente a atuação do Pedagogo. Passado um ano de trabalho na EaD, vi em um concurso público na cidade de Joinville/SC a possibilidade de ingressar como professora de ensino fundamental e construir uma carreira estável como servidora pública.

As mudanças com a classificação no concurso foram, mais uma vez, inevitáveis. Morar em outro estado, deixar a família e os amigos foi difícil, por outro lado, ter a possibilidade de novos desafios pessoais e profissionais fizeram com que as energias se renovassem para iniciar outra etapa.

Pois bem, a chegada em Joinville marcou uma nova fase em minha vida, o trabalho com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, exige energia, planejamento, firmeza nas ações e amor pela profissão, isso tudo atrelado ao fato de estar sendo minha primeira experiência profissional com crianças do ensino fundamental. Aos poucos, o contato com os colegas de profissão, o apoio da direção da escola (fundamental para professores no início da carreira) e o amor pelos alunos fizeram com que a minha aprendizagem fosse constante.

Em meio a esse desafio, o desejo de continuar os estudos era crescente, e então, resolvi me inscrever para o mestrado em educação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Nesse momento a questão do tema do ante-projeto (requisito obrigatório para participar da seleção do mestrado) retornou ao meu pensamento e me reporteí a

questão que incidiu sobre o processo de minha formação inicial, a Classe Hospitalar e os professores atuantes nela. Com o trabalho desenvolvido durante a graduação nesse ambiente, a premissa de que os professores tinham um “algo a mais” nas práticas de ensino, desencadeou questionamentos para a formulação do ante-projeto, entre os quais, como era a formação dos profissionais atuantes em Classes Hospitalares? Quais os saberes, conhecimentos, competências e/ou habilidades que um professor possui/adquire/desenvolve para o trabalho nesse ambiente? Que saberes o curso de Pedagogia trabalha com os acadêmicos? A partir dessas questões norteadoras surgiu o interesse em pesquisar se o curso de Pedagogia da UFSC, na opinião dos estudantes, trabalha conteúdos que favorecem a atuação do professor em Classe Hospitalar.

Nesse contexto, iniciei uma busca por bibliografias que abordassem esse tema. Nessa pesquisa, encontrei alguns autores entre os quais Eneida Simões da Fonseca e Ricardo Burg Ceccim, ambos pioneiros em referência sobre Classe Hospitalar no Brasil, os quais elucidam questões sobre o encontro da educação e da saúde no ambiente hospitalar; Maurice Tardif e Antônio Nóvoa que tratam de questões relacionadas aos saberes docentes, sua formação profissional, identidade do professor; e Paulo Freire referência no que tange as questões sociais e políticas ligadas a educação e aos saberes docentes. Foram esses referenciais que compuseram o meu ante-projeto, os quais vieram a calhar com as questões que eu procurava respostas naquele momento. Com tais referências para a elaboração do projeto inicial, passei por todas as etapas classificatórias até o resultado de aprovação no mestrado.

Ao iniciar as aulas na pós graduação e os encontros com a professora orientadora, nos propusemos a fazer a escuta dos autores que compõem reflexões sobre o espaço da Classe Hospitalar, para então, nortearmos o estudo sobre os saberes do professor e pensarmos em metodologias adequadas para prosseguir com a investigação. Considero que, apesar de estabelecermos um foco para o estudo, iniciamos a pesquisa com um olhar flexível e aberto para conhecer e refletir sobre proposições que iríamos encontrar a partir dos apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa. Nesse momento, novas perspectivas se abriram e os dois anos de estudos se concretizaram neste trabalho que ora apresento o qual está organizado segundo os capítulos que seguem.

No **Capítulo 1** intitulado “Trilhando os caminhos da pesquisa”, inicio justificando o caminho escolhido e apresento as questões que nortearam este estudo para possibilitar a compreensão dos objetivos da pesquisa. Desvendo, através da exposição da metodologia adotada, o caminhar do estudo e especifico e justifico a escolha dos instrumentos de coleta dos dados.

No **Capítulo 2** – Conhecendo a Classe Hospitalar – informo e situo o leitor sobre o ambiente no qual foi identificado o tema e para o qual o pensar do estudo foi direcionado. Para isso, apresento brevemente o histórico da Classe Hospitalar; as leis que amparam esse trabalho e retrato o panorama das Classes Hospitalares no Brasil – o quantitativo e as produções que vêm desvendando esse ambiente.

O **Capítulo 3** tem como título “As pesquisas e os apontamentos para a formação do professor hospitalar”. Nele, dedico-me a apresentar os achados da pesquisa bibliográfica que realizei com os autores que

refletem sobre Classe Hospitalar e, a partir deles, foquei o estudo dando arrolamento ao texto que esclarece os conteúdos subjetivos da docência como parte integrante da formação de professores.

O **Capítulo 4** intitulado “Conhecendo os(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia e as questões que envolvem a sua formação”, início a apresentação dos dados coletados e a análise dos mesmos através da eleição de categorias evidenciadas nas falas dos próprios participantes. O conhecimento dos sujeitos da investigação; a arte na constituição do ser professor e o conhecimento sobre a educação em contexto não escolar, são alguns pontos que trago para a reflexão.

No **Capítulo 5** – As emoções e/ou Conteúdos Subjetivos da Docência – sigo no arrolamento das categorias proporcionadas pelos achados dos dados cotados, evidenciando a reflexão sobre o aspecto das emoções como saberes essenciais para o trabalho docente. Contemplo também, essa necessidade comprovada pela prática dos estudantes e reflito sobre as emoções presentes nas falas dos mesmos.

Através das **Reflexões Finais**, trago os elementos que se destacaram no decorrer da pesquisa e que convergem para um caminho possível para a formação dos professores. Ao fechar esse ciclo, considero que a sabedoria dos leitores pode enriquecer a minha escrita de forma que os mesmos possam seguir caminhos em suas vidas onde exerçam e complementem o meu pensar aqui exposto.

## **CAPÍTULO 1**

### **TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além.  
(FREIRE, 2011, p. 52)

Refletir sobre o que me trouxe inquietudes significa pensar a maneira pela qual ações foram tomadas para que as reflexões passassem por um processo de amadurecimento e se concretizassem na construção dos caminhos pelos quais a pesquisa foi trilhada. Para tanto, o presente capítulo traz a justificativa do caminho que escolhi e abordou os trilhos que percorri para a efetivação do trabalho, passando pelo problema que me fez chegar às questões que instigaram a minha caminhada no estudo; questões que permitiram a delimitação do objetivo que pretendia alcançar no término da pesquisa. Especifiquei ainda, os recursos metodológicos utilizados e detalhei cada instrumento de coleta adotado para esta pesquisa.

#### **1.1 A JUSTIFICATIVA DO CAMINHO ESCOLHIDO**

Os cursos de Pedagogia centram-se (em sua maioria) em uma grade curricular densa, que objetiva a formação para a docência nos níveis de Ensino Fundamental e Educação Infantil, podendo atuar nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação a Distância e ainda como Orientador, Supervisor e Coordenador Escolar.

As Instituições Educacionais se dirigem aos acadêmicos do curso de formação de professores com o desejo de formar profissionais críticos, criativos e comprometidos com a democracia, com a escola de qualidade e visualizam na escola pública o foco da formação oferecida aos estudantes de Pedagogia. Trago como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UFSC<sup>5</sup>, que considera “*a escola como locus privilegiado de análise e de atuação dos profissionais que deverão ser formados por este curso*” (PPP, 2007, p.13) e tem a “*rede pública de ensino e as unidades escolares como foco da formação*” (PPP, 2007, p.14). Dessa forma, é possível inferir que o acadêmico tem na sua formação debates, pesquisas, experiências que apresentam como foco principal a atuação em âmbito escolar, propriamente para o “chão da sala de aula”.

Levando em consideração essas proposições, a escola é considerada de maneira inegável e inquestionável como o locus de formação e atuação do profissional da educação, porém se torna importante nesse momento o debate sobre os espaços não escolares, visto que o cenário da educação atual abre novas perspectivas para a atuação pedagógica que se insere no campo educacional não escolar sob diferentes possibilidades. Para afiançar este arrolamento, busquei nas palavras de Pimenta (2001, p.48) os indicativos para a formação do pedagogo como sendo um profissional que,

---

<sup>5</sup> O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC teve seu processo de discussão e apresentação entre os anos de 2006 e 2007 e sua proposta final foi apresentada e aprovada em assembléia no dia 22 de agosto de 2007.

Atue como gestor/pesquisador/coordenador de diversos projetos educativos, dentro e fora da escola: pressupondo sua atuação em atividades de lazer comunitário; em espaços pedagógicos nos hospitais e presídios; na formação de pessoas dentro das empresas; que saiba organizar processos de formação de educadores de ONGs; que possa assessorar atividades pedagógicas nos diversos meios de comunicação como TV, rádio, internet, quadrinhos, revistas, editoras, tornando mais pedagógicas campanhas sociais educativas sobre violência, drogas, AIDS, dengue; que esteja habilitado à criação e elaboração de brinquedos, materiais de auto-estudo, programas de educação a distância; que avalie e desenvolva pesquisas educacionais em diversos contextos sociais; que planeje projetos culturais e afins.

Nessas palavras foram retratadas as diversas abrangências da profissão, ainda que não considere ser possível que a formação na graduação abarque profundamente todas essas possibilidades<sup>6</sup>, contudo são campos pertinentes que o pedagogo pode ter a possibilidade de desbravar. As possibilidades apontadas por Pimenta (2001) foram assinaladas também por Libâneo (2006, p.73) quando fez referência à formação de pedagogos para espaços escolares e não-escolares, expondo que,

O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos-especialistas que venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas socioculturais e econômicas. Tais campos são: as escolas e os

---

<sup>6</sup> Para abranger as possibilidades apontadas por Pimenta (2001), o pedagogo necessita de uma gama de conhecimentos que ultrapassa o tempo/espaço de estudos na Graduação. Acredito, no entanto, que esses saberes podem ser suscitados no curso de Pedagogia e aprofundados na prática profissional de acordo com a área escolhida por cada professor.

sistemas escolares, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, as diversas mídias, incluindo o campo editorial, as áreas da saúde e assistência social, empresas, os sindicatos, as atividades de animação cultural e lazer, a produção de vídeos e filmes educativos, a educação de adultos (inclusive a terceira idade) e outros que se fizerem necessário.

Refletindo com esses autores e percebendo o extenso leque de alternativas que se abre para a atuação do pedagogo, entendo que pensar em um processo de formação inicial que abraça a diversidade de conhecimentos para atuar nessas muitas possibilidades é de suma importância. Sem, é claro, desconsiderar a formação para sala de aula, mas agregando saberes e experiências (condições e vivências teórico/prático) escolares e não-escolares como forma de possibilitar uma base que forneça sustentação para a escolha confiante do campo que quer seguir.

Com vistas à atuação em espaços que vão além das escolas regulares, muitos acadêmicos buscam, ainda imersos na graduação, esses campos educacionais para realização de estágios curriculares e trabalhos voluntários para posterior atuação profissional e especialização na área de interesse. Dessa forma, a intenção da pesquisa proposta está em estudar justamente a formação de professores para atuação em espaços não escolares<sup>7</sup>, especificamente em um dos campos retratados por Pimenta (2001) e Libâneo (2006), como a atuação em hospitais.

---

<sup>7</sup> Entendo que essa formação não invalida aquela necessária para a sala de aula em escola regular.



A fim de entender esse espaço educacional, a Classe Hospitalar<sup>8</sup> tem como característica ser uma sala de aula em ambiente hospitalar e presta atendimento pedagógico à crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994, p.20), define-se Classe Hospitalar como “*ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam e tratamento hospitalar*”. Ainda sobre esse conceito, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p.51), entende a Classe Hospitalar como “*serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial*”.

A tomada de conhecimento dessas designações que asseguram o direito à educação, as minhas vivências de trabalho nesse ambiente ainda no curso de graduação e as leituras e questionamentos quanto aos conhecimentos que cercam este espaço, como a Dissertação de Mestrado de Michele Pereira (2006), a qual escreveu sobre os saberes de uma professora que atua em classe hospitalar; levaram a abertura de formulações de alternativas e aprofundamento teóricos e metodológicos acerca dos saberes e/ou conhecimentos que/se o curso de Pedagogia da UFSC possibilita aos acadêmicos para atuação em Classe Hospitalar.

---

<sup>8</sup> Classe Hospitalar, Escola Móvel, Pedagogia Hospitalar, Hospitalização Escolarizada, são exemplos encontrados na literatura que referem às designações utilizadas para identificar o atendimento educacional em hospitais. Neste trabalho, justifica-se o termo “*Classe Hospitalar*”, pois esse é utilizado na Política Nacional de Educação Especial (1994).

Além do amparo nas leis apresentadas sobre Classe Hospitalar, a originalidade da pesquisa recai sobre o trabalho voltado ao curso de Pedagogia e a busca pela fala dos acadêmicos como forma de abrandar os interesses do estudo. Apóio-me, igualmente, nos autores que, através de suas escritas, legitimam e enriquecem o pensar da pesquisa, pois traduzem através de seus conhecimentos as minhas inquietações aqui já explanadas.

Nessa interlocução, Tardif (2008, p.255) denota “*à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser*”, de onde é possível pensar que a formação influencia diretamente aquilo que é aprendido pelo discente e o conteúdo e a forma como ele mediará suas emoções e, conseqüentemente suas ações e os saberes dos seus alunos nos diferentes espaços de sua atuação. Para tanto, “*essa formação influenciará para que o professor não seja visto como um mero ‘distribuidor de conhecimentos’ e sim como um construtor de saberes, habilidades e competências necessárias ao seu trabalho.*” (MORES, 2005, p. 45)

Penso que, amparada por estes pilares que fazem pensar o processo de ensino-aprendizagem no curso de formação inicial, posso subsidiar reflexões sobre a formação dos pedagogos para os campos de atuação que envolvem essa profissão, qual seja aqui especificamente, a atuação em hospitais.

## 1.2 QUESTÕES QUE NORTEARAM O CAMINHO DESTE ESTUDO

A área educacional admite a reflexão de grandes questões que instigam o estudo de um pesquisador. Uma delas faz referência ao processo da formação dos professores (práticas de ensino docente; saberes aprendidos no âmbito da formação; profissão e identidade docente, entre outros), a qual se insere nos debates dos cursos de formação. Uma questão igualmente importante que se faz presente nas reflexões de pesquisadores/educadores que estudam a formação docente, perpassa pelo debate de como são viabilizadas as concepções e práticas do acadêmico nos âmbitos educacionais não escolares, os quais se tornam possíveis áreas de atuação do professor e, com os quais, o acadêmico do curso de Pedagogia necessita de vivências e saberes possibilitados durante a graduação que lhe permitirão lançar mão de reflexões e ações para um futuro trabalho profissional.

Reconhecendo a importância dessas proposições, Libâneo (2006, p. 75) assinala que,

Quanto à formação de profissionais da educação para atuar em contextos não-escolares, trata-se de uma demanda cada vez mais forte na sociedade. É acentuada a consciência atual da importância da atuação desses profissionais no âmbito das práticas socioculturais que envolvem processos pedagógicos não-formais e informais no plano coletivo e comunitário.

Afianço o meu olhar sobre essa assertiva, no sentido de reiterar e valorizar a formação pedagógica de futuros profissionais da educação que terão sua prática envolta pelos quefazeres da educação não-escolar.

Busco novamente nas palavras de Libâneo (2006, p.75) as possibilidades e justificativas para a valorização deste trabalho, de tal forma que,

Reivindica-se com toda a legitimidade, a presença de profissionais dotados de capacitação pedagógica para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade: nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nas empresas, nos hospitais, nos presídios, nos projetos culturais e nos programas comunitários de melhoria da qualidade de vida.

Ao pincelar a importância de trabalhar a formação do pedagogo também para espaços não-escolares, me interesse pela necessidade de pesquisar a formação do educador que volta a sua prática especificamente para os ambientes hospitalares, atividade educacional que vem se fortalecendo e tendo o reconhecimento legitimado em âmbito nacional. Nesse contexto, crescentes sinalizações têm ocorrido para a necessidade do trabalho do pedagogo integrado ao das equipes de saúde, fato que Matos e Muggiati (2001, p.15) apresentam em seu livro que versa sobre as mudanças no campo de atuação do pedagogo. As autoras alertam para o fato de que,

[...] a questão da formação desse profissional constitui-se num desafio aos cursos de Pedagogia, uma vez que as mudanças sociais aceleradas estão a exigir uma premente e avançada abertura de seus parâmetros, com vistas a oferecer os necessários fundamentos teórico-práticos, para o alcance de atendimentos diferenciados emergentes no cenário educacional.

A educação em ambiente hospitalar é vista como uma atividade que abarca aspectos pedagógicos, sociais, psicológicos, motores,

emocionais, entre outros<sup>9</sup>. Nessa constante, o professor hospitalar<sup>10</sup> necessita de uma formação que evolva esses aspectos e que o consolide para um trabalho que lhe capacite relacionar os saberes da teoria/prática no ato pedagógico, viés ratificado por Therrien (2003, p.127), quando ressalta as questões que remetem à importância da prática do pedagogo no movimento de articular saberes em espaços de aprendizagem.

Quanto a dimensão que caracteriza o profissional do saber, trata-se de um sujeito que, além de trabalhar com saberes, também produz saberes. O desafio do domínio pedagógico da matéria em situações reais da prática e da tomada de decisão, no chão da sala de aula ou em outros espaços educacionais, obriga o pedagogo a gerar e produzir saberes quando articula adequada e criativamente seu reservatório de conhecimentos num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos.

Toda prática pedagógica carrega implícita ou explicitamente a intencionalidade do educador ao propor determinada atividade e essa intencionalidade revela as experiências, os conhecimentos e os saberes vividos/experenciados/aprendidos pelo professor. Tendo em vista a complexidade dessas ações e, com o olhar voltado à formação dos

---

<sup>9</sup> Torna-se necessário especificar que todos esses aspectos abordados são importantes para o trabalho do professor em qualquer ambiente educacional - escolar e não escolar. Porém, neste trabalho nos referimos ao professor que atua em hospitais e as escritas realizadas daqui para frente, farão referência aos saberes que abarcam a formação e a atuação deste profissional no hospital, sem desconsiderar que esses saberes são necessários a todos os professores e em todos os seus ambientes de trabalho.

<sup>10</sup> Existem diferentes terminologias para designar o profissional da educação que atua em ambiente hospitalar, tais como: tutor hospitalar, pedagogo hospitalar. Nesta escrita, utilizo a terminologia professor hospitalar a fim de caracterizar a finalidade educativa deste trabalho em hospitais.

professores para o trabalho com crianças hospitalizadas, “*é conveniente procurar, para esta atividade, educadores especializados<sup>11</sup> e no plano pedagógico, capazes de proporcionar ensino que possibilite grande imaginação, adaptação às necessidades e às possibilidades diversas de cada criança*” (CARDOSO; MELO, 2010, p.214) alocando, dessa forma, em sua prática os saberes/conhecimentos aprendidos/vividos no curso de formação de professores.

Diante desse contexto, busco uma formação integral<sup>12</sup> dos profissionais da educação, bem como subsídios que os cursos de formação de professores oferecem para que o pedagogo<sup>13</sup> atue em todo e qualquer espaço educacional e especialmente, neste caso, em classes hospitalares. Nessa constante, se pode fazer possível uma união entre a prática realizada em hospitais e as especificidades (físicas/emocionais) das crianças hospitalizadas<sup>14</sup>, ambos com propósitos complementares e convergentes às crianças. Tomando como inspiração as contribuições de Filho & Filho (2010, p.45),

---

<sup>11</sup> As autoras se referem a profissionais especializados no sentido de serem capacitados pedagógico e emocionalmente para atuar em hospitais.

<sup>12</sup> Que contemple os campos (moral, social, intelectual, físico, afetivo/emocional) os quais um profissional que trabalha com seres humanos necessita possuir.

<sup>13</sup> Formação que abarca todos os acadêmicos inseridos nos cursos de Pedagogia para atuação em qualquer espaço educacional.

<sup>14</sup> Criança hospitalizada, aluno-paciente, criança enferma, aluno hospitalar, aprendiz, educando são algumas terminologias utilizadas para caracterizar as crianças que fazem parte do atendimento pedagógico na Classe Hospitalar. Neste trabalho, justifico a liberdade de me apropriar desses termos em diferentes momentos da escrita, pois todos eles convergem para este mesmo sentido.

Faz sentido tecermos uma defesa à ampliação do repertório de conhecimentos tanto no âmbito teórico como prática nos processos de formação de professores. Acreditamos que a ampliação do universo cultural, intelectual e humano dos professores possibilita que suas práticas se aproximem cada vez mais das demandas sociais que vão se apresentando ao longo de sua profissão e permitem que a reflexão crítica se instale em suas práticas cotidianas.

Ao concordar com os autores acima, reflito na forma como os saberes são aprendidos e percebo que estão dispostos na relação professor-aluno e nos conteúdos, estruturados ou não<sup>15</sup>, na grade curricular dos cursos. Cabe aos formadores a organização, a seleção e a didática para ensinar/aprender os conteúdos para/com os acadêmicos, tendo em vista que *“quem forma se forma e re-forma ao formar quem e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”* (FREIRE, 2011, p.24).

Considerando as reflexões elaboradas para desenvolver este trabalho, destaco algumas questões que se fizeram pertinentes para a pesquisa, quais sejam: qual é a natureza dos saberes os quais dispõe os professores? Que conteúdos possibilitam o desencadeamento desses saberes? O que as pesquisas atuais apontam sobre quais saberes mobilizam os professores para o trabalho em ambiente hospitalar? O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC proporciona elementos aos acadêmicos para desenvolverem sua atuação em ambiente hospitalar? O que dizem os acadêmicos sobre a relação

---

<sup>15</sup> Justifico, pois, considero que muitos conhecimentos são aprendidos através de diálogos e estratégias didáticas que, muitas vezes, não se fazem explícitas na grade curricular das disciplinas dos cursos de formação.

entre os conteúdos subjetivos da docência, a formação inicial e o trabalho em hospitais?

### 1.3 COMO RESPONDÊ-LAS?

Nas veredas da formação no mestrado e nas discussões com a orientadora para a delimitação do objeto e elaboração dos objetivos que orientariam a escrita do projeto de dissertação, nos propusemos como um objetivo primeiro, efetuar leituras de dissertações e teses que tiveram como tema a Classe Hospitalar, e com mais acuidade aquelas que tiveram como objeto de pesquisa o professor de classes hospitalares (formação e prática docente). A intenção foi a de buscar conhecer o que falavam sobre o trabalho neste espaço e a que conclusões chegaram sobre os saberes necessários à docência em ambiente hospitalar. Nessa interlocução, identificamos que a maioria das produções apontaram como necessários para a atuação do professor, os *saberes da formação humana – emoções, amor, sensibilidade, afeto* – os quais denominei de “conteúdos subjetivos da docência”. Para clarificar este processo, evidencio os saberes encontrados nas produções pesquisadas e destaco a formação humana assinalada pela maioria dos autores:

| <b>Saberes apontados</b>                                              | <b>Autores</b>                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) Saberes da formação humana – emoções, amor, sensibilidade, afeto. | DARELA (2007);<br>MATOS (1998);<br>GOLDMANN (2009);<br>TRUGILHO (2003);<br>PEREIRA (2006);<br>SOUZA (2003); |



|                                                                                                             |                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                             | PAULA (2004);<br>COVIC (2008);<br>SANTOS (2008);<br>FOGGIATTO (2006);<br>LINHEIRA (2006);<br>MENEZES (2004);<br>OLANDA (2006);<br>TOMASINI (2008);<br>LUCON (2010);<br>ORTIZ (2002) |
| (2) Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares                                        | DARELA (2007);<br>AMARAL (2001);<br>COVIC (2003);<br>GABARDO (2002);<br>LINHEIRA (2006);<br>ORTIZ (2002);<br>TOMASINI (2008)                                                        |
| (3) Saberes que provem de diferentes instâncias (escola primária, universidade, experiências profissionais) | GEREMIAS (2010);<br>PEREIRA (2003);<br>COMIN (2009);<br>PAULA (2004)                                                                                                                |
| (4) Saberes constituídos nas relações entre as equipes de saúde e educação                                  | MUGGIATI (1989);<br>COVIC (2003);<br>LINHEIRA (2006)                                                                                                                                |
| (5) Saberes provenientes do currículo do curso de formação                                                  | DARELA (2007);<br>CALEGARI (2003)                                                                                                                                                   |
| (6) Saberes específicos em educação hospitalar, oportunizados no curso de formação                          | FONTES (2003)                                                                                                                                                                       |

Quadro 1 – Saberes evidenciados nas produções pesquisadas

A partir disso, vinculei tal achado a um segundo objetivo, ao qual nos propomos a pesquisar se o curso de Pedagogia da UFSC, na opinião dos estudantes, trabalha os conteúdos subjetivos da docência, evidenciados pelos autores acima referenciados, necessários à atuação

do professor em Classe Hospitalar<sup>16</sup>. Para tanto, demos voz aos estudantes através da aplicação de um questionário e de discussões viabilizadas pela organização de um grupo focal. Da mesma forma, identificamos nos Planos de Ensino dos docentes deste curso, elementos que legitimassem a perspectiva apontada.

#### 1.4 DESVENDANDO O CAMINHAR DO ESTUDO

Com o intuito de esclarecer os caminhos percorridos para que o objetivo deste estudo fosse alcançado, aclareio a seguir o procedimento metodológico desenvolvido.

Início partindo da ideia de que uma pesquisa é um processo de aprendizagem do indivíduo que a realiza e da sociedade que é contemplada com os aportes do estudo. Pesquisar é uma constante busca pela construção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos e/ou afirmar ou refutar um conhecimento já existente. Dessa maneira, quando se faz pesquisa procura-se esclarecer um fato, descobrir algo novo e apresentá-lo para a sociedade a título de conhecimento e/ou, socialmente falando, gerar uma mudança na realidade da mesma e, portanto, *“pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”* (FREIRE, 2011, p. 31). Na tessitura do olhar sobre o fazer pesquisa, o pesquisador é o sujeito criativo, crítico e atento aos fatos, como assevera Lüdke (1986, p.5) *“o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo*

---

<sup>16</sup> Ênfase a Classe Hospitalar por ser o *lócus* do trabalho, porém esses conteúdos se tornam essenciais para todos os espaços de atuação docente.

*inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.*

Para a concretização de um estudo, faz-se necessário que o pesquisador disponha de instrumentos que auxiliem na busca de respostas: a metodologia. O método da sustentação aos caminhos seguidos pela investigação, onde segundo Minayo (2004, p.16) *“inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.*

Nos últimos anos, têm-se expandido no campo educacional, pesquisas que se revestem de procedimentos que possuem como características a obtenção de dados através de observação participante, análise documental, histórias de vida, depoimentos, etc. De acordo com Gatti (2001, p. 75)

Essas abordagens colocam-se como alternativas novas para o trato de problemas e processos escolares, mas, sobretudo trouxeram uma salutar revisão dos parâmetros mais comumente utilizados para definir o que é fazer ciência. Seus fundamentos são outros e se manifestam pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa [...] Trazem também um grau de exigência alto para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador.

No envolvimento com esse contexto a presente pesquisa configurou como um estudo qualitativo: justifica-se visto que desejo enfatizar o processo e utilizar de um planejamento flexível em que os

focos do estudo podem ser revistos ao longo do percurso. Minayo (1993) contempla que a investigação qualitativa requer – como atitudes fundamentais do pesquisador – a abertura, flexibilidade, capacidade de observação e interação com os demais sujeitos envolvidos.

A abordagem metodológica qualitativa é caracterizada por Menga Lüdke (1986, p.11) como sendo uma pesquisa que tem “*um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*”. Seguindo as palavras de Lüdke (1986), o enfoque qualitativo estimula o diálogo entre os sujeitos, onde o pesquisador desempenha a função de mediar e refletir sobre os dados coletados. O olhar do pesquisador que aborda a pesquisa qualitativa em seu estudo torna-se aguçado no sentido de saber interpretar os diferentes e particulares pontos de vista que encontra no trato com os sujeitos participantes. Sendo assim segue a linha de pensamento de Minayo (2004, p.22) que evidencia,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências humanas, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao abordarmos a pesquisa qualitativa propusemos realizar uma fusão entre a abrangência de sujeitos pesquisados (em número maior) pelo instrumento de coleta, o questionário, bem como a forma como vamos analisar os dados obtidos por este instrumento. E, entre as questões qualitativas/particulares do estudo como as falas, gestos e

reações dos sujeitos participantes (para este tipo de coleta um número menor de sujeitos), além de referenciais bibliográficos; questões que exigem interpretações da realidade e não permitem ser quantificadas.

Partindo dessa perspectiva, os sujeitos participantes são acadêmicos e fazem parte da 8ª fase do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. A busca específica por estudantes da 8ª fase se justifica por estarem no término do curso entrando em período do estágio final, e, nessas condições, podemos inferir que estes estudantes possuem certa bagagem acadêmica que faz com que possam fornecer informações gerais quanto a formação que os foi vivenciada/possibilitada no curso de Pedagogia.

A escuta a estes acadêmicos teve por objetivo abranger diferentes ângulos como o perfil, inserção sócio-cultural, seus conhecimentos sobre prática pedagógica, conhecimentos específicos sobre Classe Hospitalar e a relação entre os aspectos da formação humana e o curso, onde, dessa forma, agregamos dados para refletir sobre o objetivo proposto.

Relato também a outra categoria de participantes da pesquisa – os professores do curso de Pedagogia – que disponibilizaram seus planos de ensino a fim de que possamos analisá-los para, da mesma forma, atingir o objetivo inicial.

### **1.4.1 Instrumentos de coleta dos dados**

A escolha da técnica de coleta de dados é uma importante etapa para a definição dos rumos da pesquisa, sendo a forma como os dados

são adquiridos para serem elaborados, categorizados e analisados para uma posterior reflexão sobre os resultados obtidos. Ao focar em uma abordagem quanti/qualitativa, trabalhei com mais de um instrumento para a coleta dos dados, os quais delimito a seguir: **levantamento bibliográfico; questionário; grupo focal e análise documental.**

#### **a) Levantamento bibliográfico**

Para referenciar as técnicas aplicadas, considero que como o levantamento bibliográfico engloba leitura, análise e interpretação de livros, documentos e produções acadêmicas, ele permite que o pesquisador atente para detalhes até então não vistos. Para tanto, faz com que novos elementos sejam ressaltados para compor a temática do estudo, e possibilita, dessa forma, que seja realizado um trabalho atento e sistemático para servir de fundamentação teórica do estudo. Assim, essa fundamentação é vista como o momento em que o trabalho é situado dentro da área na qual se está pesquisando. Quanto a isso, Santos (2006, p.2) referencia que,

Situar seu trabalho é muito importante tanto para você quanto para o leitor do seu texto: para quem escreve, porque precisará definir os autores pertinentes para fundamentar seu trabalho, o que demandará uma leitura vasta, constante e repetida; e para quem lê, porque pode identificar a linha teórica em que o trabalho se insere com base nos autores selecionados para a revisão de literatura.

Nessa constante, fez-se necessário uma leitura profunda e intensa das referências usadas, para então, reportar e ponderar o conhecimento produzido nas pesquisas e referenciar os autores

destacando conceitos, indicações, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho.

Ancorada por tal pensamento, como processo inicial de coleta dos dados da pesquisa, realizei um levantamento em torno das produções (teses e dissertações), artigos e livros que contemplassem a temática de Classe Hospitalar com o objetivo de perceber como os autores da área se posicionam quanto aos conhecimentos dos professores para a atuação em ambiente hospitalar. A partir do movimento de levantamento dessas bibliografias e da ponderação do conhecimento trazido por elas, uma questão específica se evidenciou em meio às outras dispostas nas produções e se fez comum emergente entre elas, qual seja, a necessidade da formação humana dos professores que trabalham com crianças hospitalizadas<sup>17</sup>, mais especificamente falando das emoções mobilizadas para trabalhar com situações peculiares encontradas nesse ambiente de atuação.

Para aprofundar o conhecimento sobre formação humana, busquei os escritos de Humberto Maturana (1997, 1998; 2000; 2004); Leonardo Boff (1999); Paulo Freire (1981; 2011) e outros autores que apresentam discussões baseadas nas concepções desses. Ao ampliar meus saberes sobre tais referências, possibilitou maior base para discussões e a clarificação do caminho pelo qual deveria seguir.

Apoiada no que foi evidenciado no levantamento bibliográfico, entendo que para pesquisar se a formação humana é conteúdo da formação do pedagogo, conforme nomeei anteriormente de conteúdos

---

<sup>17</sup> Especificamos os professores que atuam em hospitais, pois essa questão emergiu do levantamento de bibliografias que dissertam sobre esse tema em particular.

subjetivos da docência, neste caso as questões ligadas as emoções, afeto, amor, e com o objetivo de estudar tal questão no curso de Pedagogia da UFSC, iniciei a pesquisa de campo junto aos acadêmicos deste curso e desta Universidade.

## **b) Questionários**

Com a finalidade de conhecer as opiniões dos acadêmicos através de um instrumento que contemplasse um número considerável de estudantes, o questionário (ANEXO I) foi configurado como outra técnica usada na pesquisa, sendo um procedimento de coleta de dados muito utilizado na obtenção de informações, como afirma Barbosa (1999)<sup>18</sup>,

[...] apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões.

O instrumento foi elaborado a partir de categorias apontadas nas bibliografias estudadas, importantes para colher informações sobre a formação dos acadêmicos no curso de graduação em questão. A partir disso, a concretização do questionário se materializou em cinco grandes categorias e seus pontos de interesse relacionados, elencados a seguir:

---

<sup>18</sup> Citação consultada no site: <http://www.sit.com.br/SeparataENS0019.htm>  
acesso em: 02/10/2011.



| <b>CATEGORIAS DO QUESTIONÁRIO</b>                    | <b>PONTOS DE INTERESSE ABORDADOS</b>                                                                                  |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. PERFIL DO PESQUISADO                              | Perfil da pessoa que está sendo pesquisada.                                                                           |
| 2. INSERÇÃO SÓCIO-CULTURAL                           | Questões de interesse sócio cultural.                                                                                 |
| 3. PEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS                 | Questões que fazem perceber se o curso possibilitou experiências educacionais não-escolares.                          |
| 4. CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE CLASSE HOSPITALAR | Indagações sobre o conhecimento do acadêmico sobre Classe Hospitalar.                                                 |
| 5. PEDAGOGIA E FORMAÇÃO HUMANA                       | Pontos de abordagem sobre a questão dos conhecimentos dos aspectos da formação humana no curso de Pedagogia da UFSC . |

Quadro 2 – Categorias abordadas no questionário

Tendo como referência os pontos de interesse abordados, o questionário foi aplicado no período de março a junho de 2012<sup>19</sup>, para três turmas da 8ª fase do curso de Pedagogia da UFSC, as quais abrangeram as habilitações que configuram atualmente o Curso de Graduação em Pedagogia: Séries Iniciais e Educação Infantil; Supervisão e Orientação Escolar e Educação Especial. Abrangendo essas habilitações, foi contemplado o total de 41 estudantes que responderam a 43 questões objetivas e dissertativas dispostas de forma

---

<sup>19</sup> Justifica-se o considerável período de tempo destinado à aplicação do questionário devido a alguns problemas que surgiram por conta da incompatibilidade de horários de alguns professores quando solicitados a colaborar com a pesquisa.

alternada no questionário; cabe ainda, ressaltar que as aplicações ocorreram em sala de aula no período cedido pelos professores que aceitaram em colaborar com a pesquisa.

### c) Grupo focal

Com o princípio de aprofundar as questões referentes ao tema da pesquisa relacionadas no questionário, foi selecionado um grupo de acadêmicos que responderam à pesquisa<sup>20</sup>, porém em menor número para serem remetidos a outro instrumento, o grupo focal. A abordagem por outra técnica – o grupo focal – se fez necessária, pois através dela foi possível contemplar uma escuta mais atenta aos sujeitos da pesquisa referente ao que pensam e sentem, por que pensam e como sentem o assunto abordado. Para tanto, foi proporcionada uma espécie de “dinâmica de grupo/debate/conversa” e, através dela, pude perceber e registrar as reações, os gestos e comentários dos participantes, visto que ao se fazer uso da técnica do grupo focal, *“há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”* (GATTI, 2005, p.9). Possivelmente tais particularidades/detalhes destes registros não seriam captados com o uso de outro método ou apenas com os, até então, já utilizados.

Para viabilizar esta técnica, 20 acadêmicos se prontificaram para participar, porém, é necessário esclarecer que alguns destes não

---

<sup>20</sup> No final do questionário os alunos foram convidados a participar de um grupo focal para aprofundar questões pertinentes ao tema da pesquisa. Portanto, através deste convite, o aluno podia optar em participar desta próxima etapa.

puderam comparecer às reuniões do grupo<sup>21</sup> por motivo de incompatibilidade de horário. Nesse caso, pude efetivamente estabelecer o contato do grupo focal com 11 estudantes. Os encontros aconteceram em três dias diferentes<sup>22</sup>, estabelecidos de acordo com a possibilidade de agrupar os estudantes<sup>23</sup>. No entanto, cabe esclarecer que no primeiro dia o grupo focal abrangeu oito alunas e em outros dois momentos, consegui viabilizar o contato com duas e uma aluna(s), respectivamente. Como, de fato, esses dois últimos momentos não podem ser considerados como a formação de grupos, entendo denominá-los como momentos em que realizei entrevistas semi-estruturadas que contemplaram o mesmo objetivo do grupo focal.

Para mediar as discussões do grupo, além de questões que iriam surgir espontaneamente durante os encontros, organizei um material para nortear os aspectos que necessitavam serem contemplados para elucidar a questão central do trabalho (ANEXO II). Para tanto, narrei aos estudantes situações<sup>24</sup> com as quais o professor se depara cotidianamente na sua profissão e, ao longo do debate, para cada uma

---

<sup>21</sup> As reuniões com os acadêmicos para o grupo focal foram marcadas por e-mail, com no mínimo cinco dias de antecedência.

<sup>22</sup> Justifico a diversidade das datas, pois, em decorrência do estágio, escrita do relatório e artigo final dos estudantes, não consegui agrupar todos de uma só vez. Em decorrência disso, para poder fazer a escuta a todos os estudantes, estabeleci três datas para os encontros.

<sup>23</sup> Lembro que cada estudante compareceu apenas em uma das três possibilidades de encontro do grupo focal.

<sup>24</sup> Remeti a situações que retratam o cotidiano de um educador, as quais abordaram a questão da agressão de um aluno a outro; do diagnóstico de câncer de um aluno; de uma criança com necessidade especial de locomoção no espaço educativo e de um aluno introspectivo. Cabe ressaltar que essas situações foram postas como sendo possíveis tanto na sala de aula como em espaços educacionais fora dela.

das situações propus três momentos para a reflexão: Como você agiria nessa situação? Que sentimentos te afloram nessa situação? O curso te instrumentalizou para agir e trabalhar com esse sentimento nessa situação?

O objetivo ao estabelecer essas questões norteadoras, foi de perceber o preparo do educador para trabalhar com suas emoções em situações do cotidiano do professor, pondo em evidência a ótica da emoção na atuação pedagógica e tentando entender se o curso de Pedagogia possibilitou uma formação para tais situações, no sentido de instrumentalizar para a formação humana. No emaranhado dessas questões, surgiram debates sobre as necessidades do curso de Pedagogia e relatos de experiências dos próprios estudantes sobre o trato de suas emoções na ação educativa<sup>25</sup> que vieram a contribuir para o meu exercício de análise dos dados.

#### **d) Análise documental**

Com a finalidade de assistir aos atores que estão envolvidos no processo de formação, optei por trabalhar também com a **análise dos documentos** disponibilizados pelos professores do curso de Pedagogia, mais especificamente os planos de ensino das disciplinas ministradas no período de 2011 e 2012.

A utilização desses documentos como forma de coleta de dados se constituiu como uma técnica importante nesse contexto, pois veio complementar as informações obtidas nas técnicas anteriores e também

---

<sup>25</sup> Os quais elucidarei com maior acuidade na apresentação da análise dos dados.

desvendando novas proposições. De acordo com Lüdke (1986, p.39) “*os documentos constituem uma fonte prazerosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador*”.

Para Holsti (1969) o uso da análise documental é adequado quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como a entrevista, o questionário ou a observação. De acordo com este autor, “*quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta*”. (HOLSTI, 1969 apud LÜDKE, 1986, p.39)

Para relatar o processo de coleta, os documentos constituídos pelos planos de aula foram solicitados via e-mail aos professores no período que compreende os meses de março de 2012 a junho de 2012, a fim de que um maior número de docentes colaborassem com a pesquisa. No entanto, cabe ressaltar que da relação de e-mails disponibilizada<sup>26</sup>, apenas nove professores se dispuseram a enviar seus planos de aula<sup>27</sup>.

Ao solicitar estes documentos, passei a inserir na pesquisa a categoria dos docentes do curso, o qual, através de suas concepções e metodologias trazidas para a sala de aula, são mediadores e assumem

---

<sup>26</sup> Os e-mails foram consultados no site da Pedagogia da UFSC (<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/professores.htm>) e confirmados pelos departamentos MEN e EED do curso via e-mail.

<sup>27</sup> O procedimento adotado, foi o envio de e-mails em diferentes períodos que compreenderam os meses da coleta dos dados. O conteúdo do e-mail compreendeu a exposição do tema da pesquisa e o pedido de participação dos docentes do curso de Pedagogia para atingir o objetivo da mesma.

responsabilidades sobre o processo de formação dos acadêmicos. É com este argumento que justifico a participação dos professores na pesquisa, sendo que, sem eles o processo formativo na Universidade se tornaria inviável e, portanto, conhecer sua proposta de ensino é fundamental. Os planos se tornaram a ferramenta pela qual pude analisar e perceber a intencionalidade do professor ao propor os objetivos, eixos de estudos; na eleição das referências bibliográficas e o impacto que a formação proporcionada provoca nos educandos.

-----x-----

Ao finalizar a explanação da metodologia utilizada nesta pesquisa, apresento no próximo capítulo, considerações e informações sobre a Classe Hospitalar, ambiente no qual iniciei minhas indagações referentes ao processo de formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia, e para o qual direcionei os objetivos deste estudo.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONHECENDO A CLASSE HOSPITALAR**

Somos agentes de cura quando tocamos alguém com a intenção de estabelecer com a pessoa um contato real, que envolva sentimentos ternos e amorosos.

(CELANO, 2008, p.179)

Nesta etapa, busco informar e situar o leitor sobre o lócus da pesquisa, ou seja, o ambiente no qual foi identificado o tema e para o qual o pensar do estudo foi direcionado. Para a viabilização desse processo, regresso à criação das primeiras escolas dentro de hospitais em âmbito mundial, para, posteriormente, descrever a realidade das mesmas no Brasil. Acredito ser importante perceber através da história o processo de constituição, a maneira pela qual as Classes Hospitalares foram se consolidando, e por conta disso, no início dos anos de 1990 veremos que foram apresentadas leis que, até hoje, legitimam e amparam este trabalho.

Apresentando as Classes Hospitalares em números, apoiada em pesquisas de autora que trata do tema, trouxe dados sobre a quantidade de hospitais que fazem esse trabalho com as crianças/adolescentes no nosso país e, da mesma forma, abarquei uma parcela das produções acadêmicas direcionadas para área educacional/hospitalar apresentadas nos últimos anos.

## 2.1 A HISTÓRIA SE INICIA: REGISTROS DAS PRIMEIRAS CLASSES HOSPITALARES

Entendo que as crianças e adolescentes que se encontram afastados da rotina acadêmica e privados da convivência em comunidade devido à internação hospitalar, correm o risco de fracasso escolar e de transtornos psicossociais imediatos e/ou futuros. A Resolução n.41/95, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, vem garantir a esta população, “*o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação à saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar*” (BRASIL, 1995). Apoiada nesta assertiva, reafirmo aqui, o direito que crianças e adolescentes internados possuem de receber atendimento médico aliado a educação no ambiente hospitalar e/ou domiciliar, de onde é legitimada e reconhecida a importância do trabalho dos profissionais que atuam nesses âmbitos para a manutenção da saúde, desenvolvimento e ressignificação da vida acadêmica e social da criança no período de sua internação.

Com relação ao educar em hospitais, esta parece ser uma realidade discutida e possibilitada recentemente no país, porém em épocas anteriores, esse movimento já havia sido percebido e foi delineado até chegar aos dias atuais. Segundo Cláudia Esteves<sup>28</sup>, no ano de 1935 foi inaugurada por Henri Sellier a primeira escola para crianças inadaptadas<sup>29</sup> nos arredores de Paris. A exemplo dela, escolas foram

---

<sup>28</sup> Especialista em Psicopedagogia, Pedagogia Educacional e Hospitalar. Mais informações, acessar o endereço na Internet: <http://qualievidanapedhospitalar.blogspot.com/>

<sup>29</sup> Termo usado na época para se referir às crianças doentes.



criadas na Europa (na Alemanha, em toda a França) e nos Estados Unidos, e tinham como objetivo diminuir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas<sup>30</sup>.

A Segunda Guerra Mundial foi considerada um marco decisório das escolas em hospitais, pois com o grande número de crianças e adolescentes mutilados e impossibilitados de frequentar a escola, suscitou o engajamento, sobretudo na equipe médica, que defenderam a escola em seu serviço. No entanto, foi com a ajuda de religiosos e voluntários que essa escola ganhou espaço na sociedade, sendo difundida por toda a Europa. Nesse sentido, Esteves citada por Amaral & Silva (2003, p.1) afirma que *“a criação de classes hospitalares em hospitais é resultado do reconhecimento formal às crianças internadas com necessidades educacionais<sup>31</sup>, um direito à escolarização”*.

Em 1939 foi criado o C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Surennes - que teve como objetivo a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais; neste mesmo ano foi criado o Cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério da Educação na França (ESTEVES, 2008, p.2). A missão do C.N.E.F.E.I. é, até hoje, mostrar que a escola não é um espaço fechado, visto que o centro promove estágios em regime de internato dirigido a professores e diretores de

---

<sup>30</sup> Dados disponíveis do site: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf> Acesso em 10 set. de 2011.

<sup>31</sup> Termo usado para fazer referência à necessidade da continuidade da educação que as crianças internadas e impossibilitadas de frequentar a escola possuíam.

escolas, a médicos de saúde escolar e a assistentes sociais. Desde 1939 até dados atualizados no ano de 2008<sup>32</sup>, o C.N.E.F.E.I. já formou 1.000 professores para as classes hospitalares, cerca de 30 professores a cada turma, sendo que essa formação tem seu tempo de duração estimado em dois anos.

Desde o início do processo de constituição da educação nos hospitais até dias de hoje, o direito das crianças hospitalizadas e a formação dos profissionais para esta atuação, tem se tornado pauta de discussão em muitos países. No ano de 2000 vigorou em Portugal, a Carta da Criança Hospitalizada que demonstrou preocupações com o bem-estar das crianças e adolescentes internados, em assegurar seus direitos e promover a humanização nos hospitais. De acordo com o princípio sete da Carta, *“o Hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda as suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no de pessoal e segurança”* (MOTA, 2000, p.58).

Segundo Paula (2004), na Espanha a expansão da educação em hospitais e os estudos científicos sobre o tema vêm tomando vultos maiores desde a década de 80. Autores como Gonzáles-Simancas; Polaino-Lorente (1990) debateram sobre a importância de programar serviços educativos para promover a aprendizagem das crianças que se encontram internadas em hospitais. Falaram também, sobre a importância da educação e dos professores no interior desse ambiente, onde cada vez mais o trabalho desenvolvido por esses profissionais atende os direitos dos seres humanos.

---

<sup>32</sup> ESTEVES, C.R. Pedagogia Hospitalar: Um breve histórico, 2008. Disponível em: [www.smec.salvador.ba.gov.br](http://www.smec.salvador.ba.gov.br). Acesso em 15 set. de 2011.

Outro ponto importante nos debates sobre a presença do professor no âmbito hospitalar é a questão de refletir sobre sua ação e conferir-lhe caráter lúdico e pedagógico educacional, possibilitando que brincadeira e aprendizagem escolar se tornem aliadas da prática na educação hospitalar. Referente a essa discussão, de acordo com Esteves (2008), na metade do século XX foram implantadas experiências educativas às crianças hospitalizadas, pois as atividades até então desenvolvidas eram de caráter recreativo e não respeitavam todos os aspectos básicos de desenvolvimento das crianças.

Ainda segundo Esteves (2008), encontram-se registros de que as primeiras experiências, no Brasil, deram-se em 1600, com atendimento escolar à pessoa doente, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Em 1950 na cidade do Rio de Janeiro, o Hospital Municipal Jesus foi o primeiro a desenvolver atividades em classe hospitalar, o qual está em funcionamento até os dias de hoje.

## 2.2 O QUE APRESENTAM AS LEIS QUE AMPARAM A CLASSE HOSPITALAR

É possível perceber um movimento de reconhecimento dos direitos da criança hospitalizada em diferentes países que tomou vultos mais consistentes no Brasil a partir da Constituição de 1988. A busca por uma sociedade mais igualitária com a união das esferas da educação, saúde e direitos humanos, fez com que o trabalho em hospitais iniciasse um processo de discussão tanto do corpo médico, como de funcionários, gestores, professores, psicólogos, assistentes sociais e pesquisadores, a fim de promover a humanização nesse ambiente. Da mesma forma, o trabalho educacional com crianças hospitalizadas salientou novos

debates pelo reconhecimento dos direitos das mesmas e entraram em vigor leis que legitimaram esse ensino, com o intuito de fazer com que todos os sujeitos envolvidos no processo de saúde e educação fossem legalmente amparados.

Proponho um retorno à Constituição de 1988 a qual declarou um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Definiu ainda no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e delegou ao Estado o direito de promover a educação.

Na década de 90, tendo em vista a crescente força de movimentos sociais, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990), que enfatizou a participação do Estado, da família e da sociedade em geral na promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. O ECA procurou a efetivação da prioridade absoluta referente a proteção integral às crianças e adolescentes do nosso país, além de garantir o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade apropriada); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

Quanto às leis que legitimam o trabalho com crianças hospitalizadas, no ano de 1994 a Classe Hospitalar foi reconhecida através do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1994). Cabe

destacar a menção desta temática no Documento da Política Nacional de Educação Especial (1994) o qual definiu a Classe Hospitalar como *“ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar”* (BRASIL, 1994, p.20).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) propôs que o atendimento educacional em ambiente hospitalar fosse efetuado em classe hospitalar. Garantiu, dessa forma, o acompanhamento educacional a crianças e jovens em situação de risco, como é o caso da internação ou tratamento hospitalar, uma vez que a hospitalização determina restrições às relações de convivência e às oportunidades sócio-interativas escolares (relação com colegas e relações de aprendizagem mediadas pelo professor).

Foi com o Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado (BRASIL, 1995) que através da resolução nº 41 no item 9, esclareceu que a criança tem o *“direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”*, com esse documento houve o reconhecimento e o aumento significativo desta atividade dentro das instituições de saúde pública em nosso país. Dessa forma, essas leis visaram a proteção da criança e do adolescente e o reconhecimento do direito à saúde e à educação.

No ano de 1996 entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, que apresentou a proposta de que toda criança disponha de todas as oportunidades para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos. No

artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, e, dessa forma, a LDB/96 legitimou a ideia de que a criança não deve interromper seus estudos, devendo ser possibilitada a ela a oportunidade de desenvolvimento educacional. Percebe-se, dessa maneira, que no período de 1990 a 2000, foram apresentadas uma série de leis que fizeram menção direta e indireta ao direito à educação em todas as etapas da vida do estudante, desde a educação infantil, passando por todos os níveis e modalidades de ensino, até a pós-graduação sendo na unidade escolar ou fora dela, caso necessário.

Datada em 11 de setembro de 2001 o Conselho Nacional de Educação, através do Ministério da Educação, apresentaram a resolução 02 CNE/MEC/ Secretaria do Estado da Educação – Departamento de Educação Especial, a qual determinou expressamente a implantação de hospitalização escolarizada<sup>33</sup> com a finalidade de atendimento pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais transitórias. No Artigo 13 parágrafo 1º,

As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

---

<sup>33</sup> Termo presente na Resolução.

Com a necessidade de formular propostas para uma política voltada às necessidades pedagógico-educacionais e aos direitos a educação e a saúde deste público nesta fase transitória<sup>34</sup>, em 2002 o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica. De acordo com esse documento, a educação tem potência para reconstituir a integralidade e a humanização nas práticas de atenção à saúde; efetivar e defender a autodeterminação das crianças diante do cuidado; propor outro tipo de acolhimento das famílias nos hospitais, inserindo a sua participação como uma interação de aposta no crescimento das crianças; entabular uma educação do olhar e da escuta na equipe de saúde mais significativa à afirmação da vida. Para a efetivação da proposta educacional em ambiente hospitalar, o MEC (2002) elencou de maneira clara quais as funções da Classe Hospitalar, que seguem:

Cumprir às classes hospitalares<sup>35</sup> e ao atendimento pedagógico domiciliar<sup>36</sup> elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de

---

<sup>34</sup> Justifica-se o termo fase transitória no sentido da hospitalização se apresentar por um período na vida da criança/adolescente, sendo uma fase passageira.

<sup>35</sup> Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (MEC/SEESP 2002. p. 13)

<sup>36</sup> Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de freqüentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (MEC/SEESP 2002. p. 13)

desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p.13)

O mesmo documento forneceu subsídio para o trabalho do professor quando diz que a ele cabe estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando necessidades, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares, bem como,

Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso. (BRASIL, MEC/SEESP 2002, p.22)

Quanto à formação desse profissional prevista no documento (MEC/SEESP, 2002, p.22) fica estabelecido que “*o professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou Licenciaturas*” e ainda “*ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo*”.



Ancorada por esta conjectura, ressaltamos proposições sobre a função e os conhecimentos do professor nos hospitais que vão além da brincadeira e do envolvimento lúdico ou até mesmo de potencializar somente o desenvolvimento intelectual nas crianças e adolescentes hospitalizados. É preciso estabelecer questionamentos sobre a forma como são conduzidas as atividades lúdicas e como são potencializados e trabalhados os conteúdos escolares, para ter a compreensão sobre qual formação deve ser possibilitada ao professor hospitalar para abarcar a prática educativa (lúdica e pedagógica educacional), aliada ao conhecimento das doenças e a afetividade na relação professor/aluno, conforme preconiza o MEC/2002.

Com relação ao atendimento e o espaço físico nas classes hospitalares, também são descritos pelo MEC/SEESP, 2002 com o objetivo de orientar os professores para que possam organizar a estrutura da sala de aula hospitalar para as crianças.

Os ambientes serão projetados com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para crianças, jovens e adultos, no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais. Uma sala para desenvolvimento das atividades pedagógicas com mobiliário adequado e uma bancada com pia são exigências mínimas. Instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas são altamente recomendáveis e espaço ao ar livre adequado para atividades físicas e ludo-pedagógicas. (BRASIL, 2002, p. 15-16)

Amparados por tais documentos e tendo como objetivo que a criança mantenha o reconhecimento de sua identidade enquanto cidadã

através da intervenção educacional, o professor precisa estar atento para que o aluno continue adquirindo os conhecimentos escolares, sem descuidar do atendimento de saúde necessário para sua recuperação. Isso tudo para que após o tratamento médico, retorne a sua escola de origem e retome as suas relações sociais. Fato já preconizado por Ceccim & Fonseca (1999, p.31) quando apontaram que,

O objetivo da educação especial hospitalar, hoje, é o de assegurar a manutenção dos vínculos escolares e devolver a criança para sua escola de origem com a certeza de que ela poderá se reintegrar ao currículo e aos colegas sem prejuízo devido ao afastamento temporário.

A partir da atualização das orientações e leis remetidas aos sujeitos envolvidos no processo de educação nos hospitais, ficou evidente que o atendimento pedagógico nesse contexto apresenta peculiaridades no âmbito do trabalho do professor. Além do caráter lúdico, educacional e emocional, esse trabalho educacional possui o intuito de auxiliar na superação de uma fase difícil que é a hospitalização de crianças e adolescentes, tendo o dever de fazer valer os seus direitos previstos em lei.

### 2.3 PANORAMA DAS CLASSES HOSPITALARES NO BRASIL

Assim como as políticas públicas vem garantindo o direito de crianças e adolescentes à educação integral em espaços antes não valorizados, a pesquisa na área educacional tem se mostrado como desbravadora de fronteiras. Através de estudos rigorosos e comprometidos, é possível vislumbrar realidades até então

desconhecidas pela sociedade, as quais, possuem grande importância para reafirmação e implementação da prática de trabalhos essenciais para a educação.

Quando se fala na importância do trabalho educacional dentro dos hospitais é imprescindível que lancemos mão dos números que revelam a oferta desse trabalho no país, para que possamos dimensionar os avanços e/ou retrocessos que se evidenciaram ao longo dos anos. Apoiada em um levantamento inédito no Brasil, até então, apresento o estudo realizado por Fonseca (1999;2003;2011)<sup>37</sup>. A autora teve como finalidade realizar um levantamento quantitativo da existência de Classes Hospitalares em todas as regiões do país, a qual, através de sua pesquisa introduziu dados e oportunizou o debate sobre o assunto do qual a comunidade acadêmica não havia realizado reflexões mais profundas até o momento. Os dados foram obtidos e publicados por Fonseca nos anos de 1999; 2003 e recentemente em seu último levantamento no ano de 2011.

Em 1999, a autora revelou informações sobre os hospitais que abrigavam classes hospitalares; o quantitativo de professores atuando no ambiente e sua formação acadêmica e o número médio de crianças/adolescentes hospitalizados atendidos. Naquele momento, a pesquisadora constatou que,

[...] Há 30 classes hospitalares distribuídas e em funcionamento em 11 unidades da federação (10 Estados e o Distrito Federal). Esse tipo de

---

<sup>37</sup> Trago Eneida Simões da Fonseca como a única autora que tomei conhecimento que realizou o trabalho de quantificar as Classes Hospitalares no País.

atendimento decorre, em sua maioria, de convênio firmado entre as Secretarias de Educação e Saúde dos Estados. São 80 professores atuando nessas classes atualmente que atendem em média mais de 1.500 crianças/mês na faixa etária de 0 a 15 anos de idade. (FONSECA, 1999, p.7).

É possível compreender a evolução de hospitais com classe hospitalar e dimensionar a quantificação das mesmas ao longo dos anos através da tabela abaixo:

| <b>Implantação de Classes Hospitalares</b> |                                    |
|--------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Ano</b>                                 | <b>Número de Classe Hospitalar</b> |
| Até 1950                                   | 1                                  |
| 1951-1960                                  | 1                                  |
| 1961-1970                                  | 1                                  |
| 1971-1980                                  | 1                                  |
| 1981-1990                                  | 8                                  |
| 1991 até 12/1997                           | 9                                  |
| Sem informação data                        | 9                                  |
| <b>Total</b>                               | <b>30</b>                          |

Fonte: Fonseca, 1999, p.9

Com os dados obtidos no ano de 1999, fez-se visível que a quantificação das classes hospitalares se apresentava como um tímido e insuficiente processo de instituição no país, levando em conta o número de hospitais já constituídos que atendiam a demanda de crianças e adolescentes. Fato que infere que a grande parcela dos infantis internados não se encontravam incluídos entre os poucos que frequentavam as pontuais classes hospitalares existentes no país.

A partir da visualização dos números na tabela acima, obtemos a interpretação de que a implantação de Classes Hospitalares começou tomar vultos entre os anos 80/90 – constituíram-se nesse período oito classes hospitalares – momento este em que foi promulgada a Constituição 1988, a qual instituiu os direitos das crianças perante a educação e a repressão da discriminação a qualquer ser humano. A partir dos anos 90, com a criação das demais leis<sup>38</sup> que declararam direitos às crianças e adolescentes e legitimaram o funcionamento das classes hospitalares, o quantitativo das mesmas iniciou um processo de crescimento considerável comparado com os anos anteriores.

De acordo com os resultados do trabalho pioneiro que quantificou as classes hospitalares no Brasil, Fonseca (1999) proferiu uma análise, constatando que,

Abre-se com este estudo a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos com vistas a efetivamente atingir o objetivo de dar continuidade ao processo de desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados e à elaboração de uma política voltada para as necessidades pedagógico-educacionais e os direitos à educação e à saúde desta clientela em particular etapa de vida, seja em relação ao crescimento e desenvolvimento, seja em relação à construção de estratégias sociointerativas para o viver individual e em coletividade. (FONSECA, 1999, p.7)

Seguindo o que Fonseca explicita, foi com o intuito de voltar os olhos para as políticas direcionadas para o trabalho de humanização nos

---

<sup>38</sup> Já contempladas neste trabalho.

hospitais e para a necessidade pedagógico-educacional das crianças e adolescentes, juntamente para a valorização dos profissionais que trabalham nesse ambiente e que disseminam os benefícios do trabalho para os pequenos e jovens internados, que os dados coletados em 1999 foram atualizados no ano de 2003<sup>39</sup> por esta mesma autora<sup>40</sup>. Nesse processo, pôde verificar um considerável, porém ainda insuficiente, aumento na oferta de atendimento educacional hospitalar, considerando que no ano de atualização em questão, havia 85 escolas hospitalares no Brasil, distribuídas por 14 estados e o Distrito Federal. Segundo os dados dispostos, foi elaborado um mapeamento completo por região do país, conforme veremos em momento a seguir.

Com o passar dos anos, algumas conquistas foram substantivadas para esta área de atuação, como: a instituição de políticas públicas que orientaram a prática educacional e que afluíram em favor dos direitos das crianças hospitalizadas; o crescimento das discussões teóricas sobre essa modalidade de atendimento; um maior reconhecimento da importância do trabalho desempenhado pelas equipes de saúde e da educação nos hospitais.

Levando em consideração as aquisições qualitativas na área educacional hospitalar e como forma de atualização constante da oferta e do corpo de profissionais envolvidos com a educação nesse âmbito, Fonseca apresentou à comunidade um novo levantamento quantitativo de hospitais com classe hospitalar. O levantamento foi realizado no ano de 2011 e seguiu a linha das outras pesquisas apresentadas

---

<sup>39</sup> Dados disponíveis no site: <http://www.escolahospitalar.uerj.br/estudos.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

<sup>40</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Eneida Simões da Fonseca.

anteriormente pela autora, a qual dividiu as regiões e os respectivos estados em que se encontravam as classes hospitalares.

Com a proposta de contribuir para maior facilidade na visualização da variação numérica na forma de comparar a pesquisa realizada nos anos de 2003 e de 2011, estabeleci um paralelo com os dados dispostos que contemplam os estudos de Fonseca (2003; 2011), aqui mencionados:

| Região | Estado    | Nº Hospitais com Classe Hospitalar <u>em 2003</u> <sup>41</sup> | Total de C.H por região <b>em 2003</b> | Nº Hospitais com Classe Hospitalar <u>em 2011</u> <sup>42</sup> | Total de C.H por região <b>em 2011</b> |
|--------|-----------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Norte  | Amazonas  | 1                                                               | 8                                      | 0                                                               | 10                                     |
|        | Acre      | 5                                                               |                                        | 3                                                               |                                        |
|        | Pará      | 1                                                               |                                        | 5                                                               |                                        |
|        | Tocantins | 1                                                               |                                        | 1                                                               |                                        |
|        | Roraima   | 0                                                               |                                        | 1                                                               |                                        |

<sup>41</sup> Dados encontrados no site: <http://www.escolahospitalar.uerj.br/estudos.htm> acesso em 15 agosto de 2011

<sup>42</sup> Dados disponibilizados por assessora da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eneida Simões da Fonseca, via e-mail em 21 maio de 2012

|          |                     |    |    |    |    |
|----------|---------------------|----|----|----|----|
| Nordeste | Bahia               | 10 | 16 | 14 | 23 |
|          | Ceará               | 3  |    | 3  |    |
|          | Maranhão            | 1  |    | 1  |    |
|          | Rio Grande do Norte | 1  |    | 3  |    |
|          | Sergipe             | 1  |    | 1  |    |

|              |                    |   |    |    |    |
|--------------|--------------------|---|----|----|----|
| Centro-Oeste | Distrito Federal   | 9 | 18 | 12 | 24 |
|              | Goiás              | 5 |    | 5  |    |
|              | Mato Grosso        | 0 |    | 1  |    |
|              | Mato Grosso do Sul | 4 |    | 6  |    |

|         |                |    |    |    |    |
|---------|----------------|----|----|----|----|
| Sudeste | Espírito Santo | 1  | 44 | 1  | 53 |
|         | Minas Gerais   | 7  |    | 10 |    |
|         | Rio de Janeiro | 15 |    | 16 |    |
|         | São Paulo      | 21 |    | 25 |    |

|     |                |   |    |   |    |
|-----|----------------|---|----|---|----|
| Sul | Paraná         | 7 | 19 | 6 | 19 |
|     | Santa Catarina | 8 |    | 9 |    |
|     | Rio Grande do  | 4 |    | 4 |    |



|  |     |  |  |  |  |
|--|-----|--|--|--|--|
|  | Sul |  |  |  |  |
|--|-----|--|--|--|--|

Quadro 3 - Distribuição das Classes Hospitalares por Região/Estados nos anos de 2003 e 2011.

Através do quadro comparativo, tendo em vista o levantamento realizado no ano de 2003 confrontado com os números de 2011, foi possível verificar que as variáveis mostraram uma evolução na oferta de classes hospitalares nas regiões do país. A constituição de novas Classes permaneceu em evidência, assim como na primeira pesquisa (ano de 1999) na qual a quantidade de Classes Hospitalares, apesar de insuficientes para compreender a demanda de crianças e jovens internados atendidos nos hospitais, obteve avanços quantitativos percebidos em cada região.

| <b>Oferta de Classes Hospitalares por regiões</b> |              |                 |                     |                |            |                  |
|---------------------------------------------------|--------------|-----------------|---------------------|----------------|------------|------------------|
| <b>Região</b><br><b>Ano</b>                       | <b>Norte</b> | <b>Nordeste</b> | <b>Centro-oeste</b> | <b>Sudeste</b> | <b>Sul</b> | <b>Total C.H</b> |
| 2003                                              | 08           | 16              | 18                  | 44             | 19         | <b>105</b>       |
| 2011                                              | 10           | 23              | 24                  | 53             | 19         | <b>129</b>       |

Quadro 4 - Comparação quantitativa das regiões com CH entre os anos de 2003 e 2011.

Tomando como referência o intervalo de oito anos entre uma pesquisa e outra, pôde-se perceber que não houve um crescimento

significativo no número de classes hospitalares, visto que apenas 24 delas foram constituídas nesse considerável período de tempo. Nessa interlocução, chamo a atenção para a discrepância quantitativa observada entre, por exemplo, a região sudeste que acumulou um total de 53 classes hospitalares compreendendo os anos de 2003 e 2011, em comparação com a região norte, que em igual período de tempo acumulou dez hospitais com esse atendimento. Cabe mencionar ainda, que a região Sul foi a única que não evoluiu no número de classes hospitalares.

Visualizando tais dados, reitero a importância da constituição das classes hospitalares. Corroboro com o argumento de que é sabido que a sua implementação é um processo um tanto lento, o qual exige o engajamento dos profissionais da saúde e da educação. É imprescindível que esses profissionais possuam a compreensão dos avanços que o atendimento educacional proporciona às crianças e adolescentes hospitalizados, pois *“o atendimento prestado em uma classe hospitalar é, também, fator que contribui para o enfrentamento do estresse da hospitalização”* (BARROS, 2007, p. 261). Além disso, é possibilitado à criança que vivencia nesse ambiente durante o período de internação, um resgate da sua realidade e a oportunidade de retornar à vida social após a alta hospitalar sem grandes defasagens, bem como, oportuniza as vivências dos valores escolares resgatados a partir da condição de internação hospitalar e ainda estimula e reorganiza o pensar infantil. Afianço meu argumento em Barros (2007, p. 261) quando afirma que,

Sendo as intervenções em classe hospitalar pautadas pelo emprego do elemento lúdico e pontuadas pela possibilidade de manifestações artísticas que exploram a criatividade daquelas

crianças, apesar do contexto de marcada adversidade, se reforçam as expectativas de retorno à vida normal.

É através desse processo de entendimento que grande parcela das equipes de saúde e educação, trabalham para o reconhecimento dos benefícios que a classe hospitalar traz para o paciente, justificando e legitimando a importância da implementação desse atendimento nos hospitais do país.

Reafirmando as conquistas nessa área, Fonseca deu vazão e fez sua análise<sup>43</sup> sobre os avanços ocorridos desde a pesquisa do ano de 1999, quais sejam: a concretização da *Home Page* sobre o assunto; o quantitativo de classes tem aumentado a cada ano; ocorrência de maior intercâmbio entre pesquisadores e profissionais responsáveis por estudo e pelo trabalho em classes hospitalares; realização de dois encontros nacionais e um regional sobre classe hospitalar; mais publicações têm sido produzidas sobre o tema. Ao perceber o posicionamento da autora, é visto que o número de profissionais comprometidos e interessados na difusão e no debate sobre Classe Hospitalar vem aumentando, fato que contribuiu para o conhecimento da comunidade sobre o assunto, bem como para instituição de políticas públicas como garantia dos direitos dos sujeitos. Percebeu-se também o aumento no número das classes hospitalares, o que nos faz crer que “*essa modalidade de atendimento acena com crescimento positivo e a cada dia novos hospitais são identificados como demandantes e/ou beneficiáveis com a implantação de mais uma classe hospitalar*” (BARROS, 2007, p. 263).

---

<sup>43</sup> Dados encontrados no site: <http://www.escolahospitalar.uerj.br/estudos.htm>

No Estado de Santa Catarina, obtêm-se dados atualizados dispostos pela Secretaria de Estado da Educação/SED, a qual nos apresenta a relação das classes hospitalares por ordem de suas implantações, suas respectivas portarias e seus dados relativos<sup>44</sup>.

| DATA       | PORTARIA       | MUNICÍPIO     | ESCOLA VINCULADA           | HOSPITAL                                 | GERED <sup>45</sup> |
|------------|----------------|---------------|----------------------------|------------------------------------------|---------------------|
| 05/03/2001 | Portaria nº 30 | Florianópolis | EEB Pe. Anchieta           | Hospital Infantil Joana de Gusmão - HIJG | 18 <sup>a</sup>     |
| 05/03/2001 | Portaria nº 30 | Lages         | EEB Rubens de Arruda Ramos | Hospital Seara do Bem                    | 27 <sup>a</sup>     |
| 23/04/2001 | Portaria nº 40 | Rio do Sul    | EEB Paulo Cordeiro         | Hospital Regional do Alto Vale           | 12 <sup>a</sup>     |
| 16/10/2001 | Portaria nº 06 | Curitibanos   | EEB Santa Terezinha        | Hospital Hélio Anjos Ortiz               | 11 <sup>a</sup>     |
| 10/06/2002 | Portaria nº 07 | Ituporanga    | EEB Mont'Alverne           | Hospital Bom Jesus                       | 13 <sup>a</sup>     |
| 10/06/2002 | Portaria nº 07 | Xanxerê       | EEB Neuza Lemos Marques    | Hospital Regional São Paulo              | 5 <sup>a</sup>      |
| 22/07/2002 | Portaria nº 10 | Concórdia     | EEB Deodoro                | Hospital São Francisco                   | 6 <sup>a</sup>      |
| 29/08/2002 | Portaria nº 13 | Ibirama       | EEB Eliseu Guilherme       | Hospital Miguel Couto                    | 14 <sup>a</sup>     |
| 09/09/     | Portaria nº    | Tubarão       | EEB                        | Hospital                                 | 20 <sup>a</sup>     |

<sup>44</sup> Fonte: [www.sed.sc.gov.br/educadores/programas-e-projetos](http://www.sed.sc.gov.br/educadores/programas-e-projetos). Acessado em 10/09/2012.

<sup>45</sup> Gerência Regional de Educação

|            |                |                       |                         |                                                               |    |
|------------|----------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------|----|
| 2002       | 15             |                       | Hercílio Luz            | Nossa Senhora da Conceição                                    |    |
| 07/10/2002 | Portaria nº 11 | Chapecó               | EEB Marechal Bormann    | Hospital Lenoir Vargas Ferreira                               | 4ª |
| 03/03/2003 | Portaria nº 17 | Joaçaba               | EEB Dep. Nelson Pedrini | Hospital Santa Terezinha                                      | 7ª |
| 08/04/2011 | Portaria nº 9  | São Lourenço do Oeste | EEB Sórora Angélica     | Hospital da Fundação Médico Assistencial ao Trabalhador Rural | 3ª |

Quadro 5 – Relação das Classes Hospitalares em Santa Catarina

Essas são as cidades que possuem Classe Hospitalar e que são vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. Além dessas, o estado conta também com Classes Hospitalares vinculadas com Secretarias Municipais e hospitais particulares. Podemos citar, portanto, a cidade de Joinville, no Norte do Estado, a qual apresenta uma Classe Hospitalar situada no Hospital da Unimed; na Região do Vale do Itajaí, a cidade de Blumenau possui uma Classe Hospitalar que tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação/SME.

Observando tais dados, compreendemos que o Estado de Santa Catarina apresenta uma carência quanto ao atendimento de crianças hospitalizadas em Classes Hospitalares, mesmo que existam leis que garantam esse tipo de atendimento, são poucos os hospitais públicos ou particulares que oferecem esse atendimento.

### **2.3.1 Algumas considerações sobre as produções que vêm desvendando as Classes Hospitalares**

Ao considerar as análises realizadas por Fonseca (1999; 2003; 2011)<sup>46</sup>, é possível perceber que por mais que os estudos sobre classe hospitalar ainda sejam pouco conhecidos nas universidades e nas comunidades do país, esse número vem gradativamente aumentando à medida que mais pesquisadores se tornam engajados em pesquisar as temáticas que envolvem o processo de educação em hospitais. Nas últimas décadas as produções acadêmicas vêm tentando entender essa modalidade de atendimento e refletir junto aos pesquisadores algumas categorias (práticas pedagógicas, formação docente, educação e saúde, entre outras) que emergem no processo dessa dinâmica. O intuito dos pesquisadores é difundir o mundo pedagógico hospitalar para que um número maior de pessoas tomem conhecimento e possam contribuir para qualificar esse trabalho.

Ao reconhecer que os trabalhos devem ser amplamente divulgados, estudiosos de diferentes áreas e decorrentes de todas as regiões do país dedicam-se na elaboração de pesquisas que contemplam e discutem as especificidades que acarreta o tema em questão. Tais trabalhos foram/são constituídos em Universidades, escolas e nos próprios hospitais e trataram/tratam de diferentes vertentes que nascem de estudos, experiências e observações de/com professores e crianças e jovens internados.

---

<sup>46</sup> Dados encontrados no site: <http://www.escolahospitalar.uerj.br/estudos.htm>

Nesse contexto, compreendi que seria interessante trazer para essa escrita, as considerações que aponte referentes a um trabalho realizado pelas autoras Zaias e Paula (2010), sobre o qual tomei conhecimento durante o processo de pesquisa da minha dissertação. Pretendi com ele, socializar o conhecimento trazido por essas autoras sobre os temas que abarcam a Classe Hospitalar e que estão sendo discutidos atualmente. Com a intenção de refletir sobre esses temas, disponibilizei em anexo (ANEXO III) a tabela com as categorias dos temas formuladas pelas autoras.

Zaias e Paula (2010, p.226) agruparam 38 trabalhos que apresentaram temáticas referentes à área de educação em hospitais e os subdividiram em categorias (ANEXO III), as quais trouxeram o panorama dos temas discutidos e vislumbrados pelos autores pesquisados. Com a visualização da pesquisa dessas autoras, tomei conhecimento sobre quais temas dentro dessa área estão sendo discutidos e, a partir de então, pude estabelecer algumas reflexões dos temas que necessitam ser abordados para que estes também tomem vultos no cenário de pesquisas da educação.

Com o olhar voltado para os temas teorizados pelos autores das obras vislumbradas, a categoria que aborda as *práticas pedagógicas nos hospitais* abrange o tema de maior recorrência de trabalhos encontrados, seguido pela categoria de *formação de professores; TICs na educação hospitalar; papel e formação do pedagogo no hospital*, juntamente com *o sentido da escolaridade para criança hospitalizada*. Vale ressaltar que as categorias elencadas<sup>47</sup> servem para que os trabalhos com tema

---

<sup>47</sup> Elencadas por Zaias e Paula (2010)

semelhante sejam agrupados, porém não significa que os mesmos tratem de igual assunto ou possuam os mesmos sujeitos ou compartilhem da mesma fonte de coleta de dados, por exemplo. Por esse entendimento, os trabalhos são únicos e em cada leitura são aprendidos conhecimentos diferentes quanto ao tema central ou a categoria eleita.

Algumas categorias como *percepções da família com relação à distância da escolaridade da criança hospitalizada; o currículo na escola nos hospitais; possibilidades e limites da relação entre saúde e educação*; entre outras, mesmo que com consistência abordada pelos autores e não menos importante que as demais, ainda são pouco teorizadas e necessitam de amplo diálogo para que maiores e profundas reflexões possam ser alcançadas.

Com o mapeamento das obras e seus respectivos temas, é possível notar onde, como, de que maneira e por qual vertente se encontram as produções que dialogam sobre Classe Hospitalar, fato salientado por Zaias & Paula (2010, p. 227) quando *“as reflexões apontadas pelos trabalhos retratam a importância de adquirir espaço e reconhecimento da educação em contexto hospitalar nos mais diversos enfoques”*.

Compartilhando dessa ideia, é importante ter a compreensão dos temas que são constantemente atualizados/discutidos em âmbito acadêmico para poder avaliar a relevância dos estudos realizados e a necessidade de pesquisas nas áreas/temas que apresentam certa “carência” de sistematização teórica. No entanto, já foi argumentado que as produções no campo da classe hospitalar ainda são escassas, que precisam ser amplamente discutidas a fim de dinamizar e contribuir para



os sujeitos afetados: crianças e adolescentes hospitalizados. Dessa forma, torna-se imprescindível a difusão de mapeamentos como o apresentado e a reflexão sobre as temáticas abordadas e outras que venham a surgir, com o objetivo de compreender profundamente as dinâmicas que perpassam o trabalho nas classes hospitalares.

-----X-----

Ao possibilitar uma visão ampla de aspectos gerais sobre as Classes Hospitalares no Brasil, trago no capítulo 3 a pesquisa bibliográfica que realizei com os autores de teses e dissertações que refletiram questões sobre esse ambiente hospitalar. Para tanto, contemplei com maior acuidade no momento que segue, as escritas sobre o professor hospitalar e seu processo de formação, com o intuito de saber o que os autores reconheciam como saberes importantes na formação deste profissional.

Dessa forma, no próximo capítulo, encontraremos os saberes essenciais para a formação de um professor hospitalar, evidenciados pelos autores de teses e dissertações que refletem sobre esse tema. Bem como, minhas reflexões sobre esse saber encontrado.



## **CAPÍTULO 3**

### **AS PESQUISAS E OS APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR HOSPITALAR**

Proponho uma dimensão voltada para o aspecto da emoção como uma função que constitui o ser humano [...] que pode ser entendida dentro de determinado contexto envolvido na ação humana e que possui relação com uma história de vida. (SOUZA, 2003, p.54)

Nesta escrita me dediquei a revelar os dados da pesquisa bibliográfica que realizei ao ler teses e dissertações de autores que contemplaram a Classe Hospitalar como tema de seus estudos. A partir dessa pesquisa, alguns saberes foram evidenciados como essenciais para o trabalho do professor hospitalar, e o que apareceu com maior recorrência na opinião dos autores foi os saberes da formação humana – emoções, amor, afeto, sensibilidade. Apoiei-me ao que foi revelado e a partir desse achado, foquei o estudo em perceber se o curso de pedagogia instrumentaliza esses saberes à formação de seus acadêmicos. Para tanto, apresento a seguir os autores que possibilitaram o início do meu estudo e direcionaram o meu olhar investigativo.

#### **3.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E SEUS ACHADOS**

A atuação de educadores em espaços hospitalares ainda vem se consolidando e se constituindo com o movimento de suas propostas e práticas para crianças e adolescentes enfermos que apresentam uma grande diversidade cultural, já que são habitantes de diversas regiões. Investigar acerca dos conhecimentos que os educadores despreendem para atender essa gama de diferenças e serem também ouvintes de

diversas histórias vindas desses alunos-pacientes, possibilitará conhecer e ampliar os estudos sobre esse tema, bem como conhecer a visão dos professores que contribuem para a educação e socialização dessas crianças. Recorro então à produção da área de Classe Hospitalar para desvendar ao leitor o processo de formação e os saberes/conhecimentos dos profissionais que tem nesse contexto o lócus de sua atuação.

Contemplar essa assertiva significa corroborar para ampliar as discussões sobre essa prática nos cursos de Pedagogia. Dessa forma, pensemos na formação para este trabalho e entendo que ela implica na aquisição de conhecimentos/saberes, habilidades/competências para atuar em diversas situações capazes de atender as especificidades<sup>48</sup> deste ambiente. Seguindo Barros (2007, p.264) “*a formação profissional para professores e pedagogos de classes hospitalares requer o reconhecimento e a afirmação de um campo do saber essencialmente multiépistêmico*”. É preciso então, reportarmo-nos à reafirmação dos próprios profissionais da área da educação e de profissionais de outras áreas para o reconhecimento da relevância do trabalho educacional no âmbito hospitalar, para então delinear um referencial mínimo de formação de professores para essa modalidade de atendimento. É oportuno esboçar esse pensamento e compartilhar a importância requerida para esses profissionais, visto que,

---

<sup>48</sup> Entendo como especificidades do ambiente hospitalar àquelas ligadas ao funcionamento do hospital; a rotina no tratamento das doenças; o estado físico e emocional sensível ao qual se encontram os pacientes e seus familiares, motivado pelo evento da hospitalização; a dinâmica de trabalho e a estrutura espaço/temporal que se diferenciam da escola regular.

Há uma intencionalidade nesta ação: a luta contra a doença, não com arsenal curativo da medicina, mas, antes, com uma atenção escolarizada, armada com anseios de crescimento pessoal, investimento na criatividade, na busca de novos caminhos e na geração de expectativa de realização. (ORTIZ & FREITAS, 2005, p.49)

Com o olhar direcionado para esse contexto, busquei conhecer o que dizem os autores que perpassaram seus trabalhos pelo tema da classe hospitalar e direcionei minha atenção para os que subsidiaram considerações sobre o professor hospitalar - processo de formação e prática – através dos quais realizei a sistematização das produções (dissertações e teses) publicadas nos últimos anos. É para este percurso que vou direcionar meu olhar e analisar as contribuições referentes à questão da **formação do professor hospitalar e desvendar, junto aos pesquisadores e apoiada em seus conhecimentos, os saberes/conhecimentos/habilidades que competem e/ou são necessários para esse profissional.**

Para essa constante, foram dimensionados 27 trabalhos, todos eles compreendidos em programas de pós-graduação de Universidades do país. O interesse se fez em agrupar produções que contemplassem discussões sobre classe hospitalar e, entendendo esse tema como amplo e coerente para diversas áreas, contemplei trabalhos de diferentes cursos, a saber, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Educação Especial, Licenciaturas, os quais apresentaram incursões na área de educação e saúde.

A sistematização (ANEXO IV) contemplou aqueles trabalhos que trouxeram em seu conteúdo discussões sobre o objeto que interessa

para esse estudo (saberes da formação de professores), dos quais, compreenderam as 24 pesquisas, dispostas na sequência de seus grandes temas. São eles:

- A escuta da criança hospitalizada (**Muggiati, 1989; Geremias, 2010; Fontes, 2003; Trugilho, 2003; Souza, 2003; Santos, 2008; Gabardo 2002; Calegari, 2003**);
- Relação escola/hospital (**Darela, 2007**);
- Saberes do professor que atua em Classe Hospitalar (**Goldmann, 2009; Matos, 1998; Pereira, 2006; Comin, 2009**);
- Formação dos professores (**Covic, 2003; Menezes, 2004**);
- Currículo de classe hospitalar (**Olanda, 2006**);
- Práxis pedagógica (**Foggiatto, 2006; Covic, 2008; Paula, 2004; Amaral, 2001; Tomasini, 2008; Linheira, 2006; Ortiz, 2002; Lucon, 2010**).

As demais produções analisadas trouxeram discussões sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação como instrumentos facilitadores do ensino com as crianças internadas (Garcia, 2008) ou se voltaram para conhecer a influência de doenças no processo de escolarização das crianças (Sousa, 2005). Ou, ainda, o desenvolvimento organizacional das Classes Hospitalares no estado do RS (Zardo, 2007). Nessas produções, não encontrei aspectos referentes aos saberes da formação do professor hospitalar, fato que justifica o não detalhamento das suas proposições.

Após elencados os trabalhos que são referenciais importantes para a discussão teórica na área de classe hospitalar, tem-se a visão das questões que vem sendo estabelecidas ao longo dos anos em torno dessa área. A rigor, afunilei o olhar e dei voz às discussões as quais os autores lançaram mão para clarificar seu posicionamento sobre a formação e saberes/conhecimentos do professor hospitalar. A partir desse momento, fez-se possível elencar as **necessidades referentes ao processo de formação e eleger saberes necessários ao professor hospitalar**, os quais elucidei a seguir:

| <b>Formação e saberes necessários para a atuação em C.H – Contribuições dos autores</b> |                                                                                 |                                                                                                |                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autor</b>                                                                            | <b>Necessidades referentes ao processo de formação destacados pelos autores</b> | <b>Saberes necessários destacados pelos autores</b>                                            | <b>Categorias de saberes elaboradas pela pesquisadora</b>                  |
| MUGGIATI I (1989)                                                                       |                                                                                 | Saberes se entrelaçam/constituem nas relações entre saúde, educação e crianças hospitalizadas. | (4) Saberes constituídos nas relações entre as equipes de saúde e educação |
| GEREMIAS (2010)                                                                         |                                                                                 | Saberes profissionais dos professores provém de diferentes instancias: vida                    | (3) Provém de diferentes instâncias.                                       |

|                 |                                                                                                                                                    |                                                                                     |                                                                                    |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                 |                                                                                                                                                    | acadêmica, história de vida, formação escolar, formação profissional para docência. |                                                                                    |
| FONTES (2003)   | A necessidade de mais pesquisas acadêmicas que subsidiem a construção de um campo teórico que forneça à prática, os elementos para a sua reflexão. | Saberes específicos na área de conhecimento em educação hospitalar.                 | (6) Saberes específicos em educação hospitalar, oportunizados no curso de formação |
| TRUGILHO (2003) |                                                                                                                                                    | Saberes da afetividade e compaixão.                                                 | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções                |
| SOUZA (2003)    | Lacuna no que se refere ao estudo das emoções em contextos hospitalares. Nos currículos de formação dos profissionais que trabalham com as         | Saberes das emoções                                                                 | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções                |



|                  |                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                    |                                                                     |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
|                  | crianças hospitalizadas , as emoções constituem uma dimensão ausente                                                                                      |                                                                                                                                                    |                                                                     |
| SANTOS (2008)    |                                                                                                                                                           | Domínio de uma atividade “engajada” no mundo e respeito ao sujeito afetivo e relacional, definidos por sentimentos e emoções em situação e em ato. | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções |
| GABARDO (2002)   | Falta de programas de especializaçã o nesta área de atuação                                                                                               | Saber sobre as doenças e o processo de hospitalizaçã o das crianças.                                                                               | (2)Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares |
| CALEGAR I (2003) | Na formação do pedagogo existe uma lacuna preocupante, pois prioriza conhecimentos estreitamente ligados a escola e não são vislumbrados outros contextos |                                                                                                                                                    | (5)Saberes provenientes do currículo do curso de formação           |

|                |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | onde a educação também é necessária.                                                                                               |                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                    |
| DARELA (2007)  | Discutir aspectos da pedagogia hospitalar nos cursos de formação; debater as diretrizes para a formação de professores nessa área. | Além dos saberes formais da formação acadêmica, os saberes da sensibilidade, conhecimento da realidade hospitalar, habilidade e capacidade de elaboração de estratégias didáticas. | (1) Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções<br><br>(2) Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares<br><br>(5) Saberes provenientes do currículo do curso de formação |
| GOLDMAN (2009) | Necessidade do currículo do curso de pedagogia integrado para atuação em espaços não escolares, mais especificamente no hospital.  | Saberes do cuidado, afeto, ação humanizada.                                                                                                                                        | (1) Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções                                                                                                                                               |
| MATOS (1998)   | Necessidade de uma complementação ao curso de pedagogia que contemple a função humanizadora                                        | Saberes da formação humana.                                                                                                                                                        | (1) Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções                                                                                                                                               |

|                |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                      |                                                                                                                                                                                             |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | <p>universidade e o trabalho acadêmico multidisciplinar.</p> <p>Formação seja numa habilitação específica para o preparo docente em questão e para a prática de ensino que contemple a experiência em CH para os alunos que cursam Pedagogia</p> |                                                                                      |                                                                                                                                                                                             |
| PEREIRA (2006) | <p>O ensino na CH requer preparo didático, pedagógico e uma sólida estrutura emocional. Importância dos cursos de formação oferecerem disciplinas na área de educação hospitalar.</p>                                                            | <p>Saberes pré-profissionais e as experiências do professor; Saberes emocionais.</p> | <p>(1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções</p> <p>(3)Saberes que provem de diferentes instâncias- escola primária, universidade, experiências profissionais</p> |
| COMIN (2009)   |                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Saberes plurais.</p>                                                              | <p>(3)Saberes que provem de diferentes instâncias- escola</p>                                                                                                                               |

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                           |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                          | primária,<br>universidade,<br>experiências<br>profissionais                                                                                                               |
| COVIC<br>(2003)   |                                                                                                                                                                                                                                                                     | Conhecer a<br>doença na sua<br>especificidade<br>e suas<br>possibilidades<br>de trabalho<br>preventivo;<br>conhecer o<br>seu ambiente<br>de trabalho,<br>investigar,est<br>udar,<br>conhecer a si<br>mesmo o<br>outro e o<br>contexto que<br>os envolve. | (2)Saberes técnicos<br>sobre as doenças e<br>especificidades<br>hospitalares<br><br>(4)Saberes<br>constituídos nas<br>relações entre as<br>equipes de saúde e<br>educação |
| MENEZES<br>(2004) | Inexistência<br>deste<br>embasamento<br>nos cursos de<br>formação;<br>importância<br>de uma<br>formação<br>mais<br>consistente e<br>comprometid<br>a com as<br>demandas do<br>trabalho no<br>ambiente<br>hospitalar;<br>disciplinas<br>obrigatórias<br>sobre classe | Equilíbrio<br>emocional e<br>afetividade,<br>além preparo<br>para lidar<br>com situação<br>de morte.                                                                                                                                                     | (1)Saberes da<br>formação humana -<br>amor, sensibilidade,<br>afeto, emoções                                                                                              |

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                  |                                                                     |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------|
|               | hospitalar nos cursos tanto de graduação como de especialização;<br>preparação acadêmica específica para este campo de atuação nos cursos de formação.                                                                                                                                 |                  |                                                                     |
| OLANDA (2006) | Necessidade de uma formação docente através da reflexão sobre o vivido, pela partilha coletiva, pelo rompimento com os esquemas de currículos tradicionais, pela orientação de currículos interdisciplinares que estimulem às experiências curriculares inovadoras e pela ampliação do | Saberes afetivos | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções |

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                               |                                                                     |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
|                   | conhecimento da cultura popular para a formação de professores.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                               |                                                                     |
| FOGGIATT O (2006) | Preparo nos cursos de formação, para especificidades do professor hospitalar, tais como: disposição dos conteúdos, a forma de trabalho em classe, a rotatividade de alunos. É preciso trabalhar a formação do professor hospitalar pensando que esse profissional atuará em classes diferenciadas com espaço, aluno e metodologia diferenciada. | Saberes emocionais dos professores para trabalhar com crianças hospitalizadas | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções |
| COVIC (2008)      | Tendências de adaptação dos currículos                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Saberes ligados a solidariedade.                                              | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade,                |

|               |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                      |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | tradicionais para a realidade hospitalar.                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                              | afeto, emoções                                                                                                                                                                       |
| PAULA (2004)  | Aponta ausência de disciplinas e cursos que abordem a educação da criança hospitalizada nos cursos de pedagogia. Os cursos de formação ainda preparam pouco os educadores para trabalhar com crianças e suas diversidades. | Saberes que envolvam sensibilidade, emoções e ludicidade, além dos saberes dos currículos escolares.                                                                         | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções<br><br>(3)Saberes que provem de diferentes instâncias -escola primária, universidade, experiências profissionais |
| AMARAL (2001) | Formar professor de postura flexível frente aos fatores emocionais que envolvem a sua prática.                                                                                                                             | Saberes que envolvem os adventos da hospitalização. Conhecimentos sobre a rotina hospitalar, medicamentos, diferentes tipos de enfermidades, aspectos que não fazem parte do | (2)Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares                                                                                                                  |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                        |                                                                                                                                                |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                        | currículo da formação para o magistério, habitualmente .                               |                                                                                                                                                |
| TOMASINI (2008) | O pedagogo hospitalar necessita de uma formação ampla, de clareza sobre os objetivos da educação atual e munido de teorias e conceitos de educação que auxiliem na compreensão do contexto que o envolve, sabendo de antemão sobre as condições de um contexto que não lhe é familiar. | Saberes do cuidado; Conhecimentos próprios da área da saúde. Flexibilidade na prática. | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções<br><br>(2)Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares |
| LINHEIRA (2006) | Capacitação para constantes mudanças nos planos e adequação para cada situação.                                                                                                                                                                                                        | Saberes técnicos e terapêuticos que fazem parte da rotina da enfermagem e do           | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções<br><br>(2)Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades              |



|              |                                                                  |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                |
|--------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              |                                                                  | desenvolvimento das doenças. Saberes articulados entre equipes de saúde e da educação. Saber da sensibilidade.                                                 | hospitalares<br><br>(4)Saberes constituídos nas relações entre as equipes de saúde e educação                                                  |
| ORTIZ (2002) | Formação que admite entrecruzamentos entre a saúde e a educação. | Conhecimentos pedagógicos consistentes aliados a orientação e/ou treinamento pedagógico específico ao campo de atuação da classe hospitalar. Saberes afetivos. | (1)Saberes da formação humana - amor, sensibilidade, afeto, emoções<br><br>(2)Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares |
| LUCON (2010) |                                                                  | Saberes sensíveis e emocionais; Saberes não convencionais à educação formal.                                                                                   | (1)Saberes da formação humana- amor, sensibilidade,afeto, emoções                                                                              |

Quadro 6 – Formação e saberes necessários para a atuação em Classe Hospitalar.

Contemplando o exposto, agora com o conhecimento dos saberes apresentados, foi possível reconhecer a emersão de seis categorias que representaram os saberes da formação do professor

hospitalar, quais sejam: (1) Saberes da formação humana – amor, sensibilidade, afeto, emoções; (2) Saberes técnicos sobre as doenças e especificidades hospitalares; (3) Saberes que provém de diferentes instâncias (escola primária, universidade, experiências profissionais; (4) Saberes constituídos nas relações entre as equipes de saúde e educação; (5) Saberes provenientes do currículo do curso de formação; (6) Saberes específicos em educação hospitalar, oportunizados no curso de formação. Dentre essas, os *Saberes da formação humana – amor, sensibilidade, afeto, emoções* – foram apontados com maior recorrência entre as considerações dos autores.

Arrolando o exposto, os autores destacaram em suas produções a formação humana, viabilizada pelo que chamo de *conteúdos subjetivos da docência*, tais como emoção, afeto, amor e sensibilidade, como meio de aquisição/elaboração dos saberes essenciais e ponto de partida para o trabalho docente. Neste caso, os saberes da formação humana, são saberes que o educador mobiliza para sua prática no campo da Classe Hospitalar<sup>49</sup>. Acredito que ao dar voz aos autores que apontaram os saberes da formação humana como essenciais para o trabalho do professor hospitalar, voltei meu olhar para investigar essa constante no curso de Pedagogia e, é sobre ele que focarei minha atenção a partir de agora.

### **3.1.1 Conversando com os autores**

Ao dar voz aos autores que refletem as tantas questões que perpassam o fazer da educação em hospitais, destaco o que foi

---

<sup>49</sup> Deixo claro que esses saberes são essenciais para todos os campos educacionais. Nesse caso, o foco é classe hospitalar.

evidenciado como necessário na formação dos professores que atuam e/ou vão ingressar nesse contexto. Entre os saberes apontados, reflito, pois, sobre a formação humana desses profissionais e, com maior acuidade, chamo atenção para a valorização desse saber e dessa sensibilidade nos cursos de formação.

Faz sentido nesse momento, tecer defesa ao processo de construção do conhecimento e incluir/revigorar o processo de humanização – a formação humana – na formação dos professores que estão sendo preparados para trabalhar com essa dimensão, já que o farão com seres humanos. Acredito que o termo para esse processo não seria de *ampliação do repertório* de conhecimentos, mas sim, uma renovação ou revitalização da função humanizadora nos cursos de formação, por assim entender que são dimensões indissociáveis do ser humano.

Saio em defesa da formação de professores pautada pela,

Visão de totalidade do ser humano e da sociedade, além de apontar desafios que redimensionam o papel do educador ao enfatizar a importância do estabelecimento de vínculos afetivos e a necessidade do respeito à pessoa e à realidade do aluno, num processo de aprendizagem permanente de todos os agentes envolvidos no ato de educar. (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.7)

O enunciado referendado por Espírito Santo (2008) nos convida a pensar na importância da formação integral, do estabelecimento de vínculos com os alunos, sejam eles afetivos, emocionais e, também, aqueles ligados a realidade em que se encontra, propiciando, dessa

forma, uma relação de respeito mútuo no processo de ensino/aprendizagem uma vez que chegar mais perto do aluno e compreender sua realidade, parece algo tão distante diante das tarefas assoberbadas do dia-a-dia. Contudo, se torna uma ação essencial no processo de conquista e confiança do estudante para com o educador.

Neste momento me volto para a seguinte questão: como podemos solicitar que os professores sejam afetuosos, conheçam a realidade dos alunos e estabeleçam relações de confiança com os mesmos, se em sua formação a questão humana, o exercício dos sentimentos e emoções, o fazer diferente e conviver com o diferente foi esquecido? Partilho ainda, de outra indagação que cabe para essa reflexão, elaborada por Freire (2011, p.66) *“como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”*

Remeto a palavra a quem teve o dom de pronunciá-la de maneira inquestionável quando afirmou que,

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2011, p. 45)

No hospital esse processo não é diferente. Tudo o que remeti até então, faz parte da construção do ser professor, dos saberes que o professor necessita reafirmar na formação e reinventar na sua prática. Falo em professor de uma maneira geral, sendo aquele que atua em

escola, creche, empresa, orfanato, universidades, hospitais, entre outros. Neste caso, retomo a atenção para os professores hospitalares e para as relações (professor-criança-família) que são estabelecidas nesse meio. Essa teia de relações/interações é reiterada por Matos e Mugiatti (2008, p.47) como *“um suporte psicossociopedagógico dos mais importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente, mas sim o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiado pedagogicamente na sua condição de saúde”*.

No entrelaçar dessas relações o fator doença fragiliza os sujeitos, os quais são afetados diretamente (criança-familiares) e se encontram no hospital única e exclusivamente por complicações de saúde. Nesse emaranhado misto de dor, perda, tristeza e angústia, o professor surge como um mediador “sensível ao estado conflituoso do paciente, reveste sua ação de educar num ato de companheirismo, de disponibilidade para estabelecer parcerias e cumplicidades” (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.66). Discussão também tributada por Olanda (2006, p.99) quando evidencia em sua dissertação que,

A escuta, atenção e carinho das professoras nesse cotidiano pedagógico são fortes componentes afetivos que envolvem os sujeitos desse processo e explicam a diferencial ligação afetiva que se instala entre os alunos e as docentes no ambiente hospitalar.

Com cautela, o educador ganha a confiança da criança hospitalizada através de um ato afetivo, do respeito pela sua condição e pela aproximação lúdico-educacional que institui, podendo ainda assumir metaforicamente o papel de “ponte” entre o hospital e a vida social, nesse caso as relações escolares, as quais, a criança hospitalizada

foi forçada a deixar para trás. Os sentimentos e as emoções que alicerçam as relações entre professor e criança hospitalizada, que afirmam a confiança e o respeito entre eles e possibilitam que aconteça o processo educacional dentro do hospital, surgem em ambos os sujeitos, visto que *“é natural a criança apresentar uma fragilidade emocional que pode prejudicar a sua compreensão do real”* (FONTES; VASCONCELLOS, 2007, p.296) sendo que nessa situação o professor hospitalar precisa estar sensível e ciente dessa fragilidade e para tanto,

Necessita de uma formação ampla, de clareza sobre os objetivos da educação atual e munido de teorias e conceitos de educação que auxiliem na compreensão do contexto que o envolve, sabendo de antemão sobre as condições de um contexto que não lhe é familiar”. (TOMASINI, 2008, p. 122)

Tendo em vista a formação ampla a qual nos remete Tomasini (2008), é esperado o encontro de saberes/conhecimentos/capacidades do professor hospitalar através da apreciação de algumas habilidades, competências e sensibilidades que incumbe a esse profissional. Com referencia ao perfil do professor hospitalar, Barros (2007, p. 265) pondera, entre outros elementos, a *“capacidade de se adaptar à demanda de uma nova classe hospitalar e justificá-la a partir da apreciação de variáveis como: (...) rotinas de cuidados e atenção destinados às crianças em tratamento”*. Espera-se, ainda, a

Capacidade de sugerir modos mais apropriados de diagnosticar as demandas de acompanhamento escolar do paciente, modos que o contemple na

integralidade de sua condição humana e indissociabilidade de suas necessidades – física, psíquica, social, de gênero, e de outras variáveis. (BARROS, 2007, p.266)

Nessa tentativa de estabelecer algumas condutas, Ortiz (2002, p.46) traz um olhar complementar ao percurso pedagógico assumido pelo professor hospitalar e pontua que há,

Aproximação da conduta freireana por estarem alicerçados em pilastras da educação não-formal e norteados por princípios que acrescentam que a amorosidade não se acha excluída da cognoscibilidade, que a alegria deve ser inserida nos atos docentes, assim como a formação científica, a ética e a dialogicidade.

Com essa constante, o diálogo com os autores que refletem sobre classe hospitalar pode explicitar a forma de viabilização de afirmar nos cursos de formação de professores o pensar a educação hospitalar e dar voz a importância dessa modalidade de atendimento para os futuros professores. Em contexto, o processo de formação dos professores foi descrito nas dissertações e teses e, entre as possibilidades de revigorar o lado humano, nesse caso, voltado para a atuação em hospitais, traduzo de maneira simplificada as vias de acesso que foram explanadas pelos autores sistematizados:

- Re (incluir) a função humanizadora no currículo dos cursos de formação de professores;
- Currículo do curso integrado para atuação em hospitais – disciplinas específicas sobre educação em hospitais;

- Currículo que traga a flexibilidade e interdisciplinariedade presentes na classe hospitalar;
- Debates regulares sobre classe hospitalar nos cursos de formação.

Agrego as alternativas e percebo que os autores se encontraram ancorados pela proposta de constituir uma formação integrada às especificidades da classe hospitalar e, como consequência, preparar professores capazes de entender o ser humano na sua essência, trabalhar com as diversidades de maneira flexível e incorporar na prática pedagógica múltiplos conhecimentos.

A partir de então, é pensado em uma proposta para os cursos de formação, que é válida não só para o professor hospitalar, mas agrega conhecimentos para todo e qualquer profissional, em questão da área educacional. As alternativas apontadas podem ser interpretadas de maneira a inocular na formação dos professores o exercer/revigorar/praticar a formação humana, viabilizada nos cursos pelo o que me atrevo a chamar dos *conteúdos subjetivos da docência*. Souza (2003, p.54) resume de forma significativa a assertiva exposta,

Proponho uma dimensão voltada para o aspecto da emoção como uma função que constitui o ser humano, tendo uma característica processual, social, dialética, contraditória, que pode ser entendida dentro de determinado contexto envolvido na ação humana e que possui relação com uma história de vida.



### 3.2 CONTEÚDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA COMO PARTE INTEGRANTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a compreensão da questão que perpassa e instiga o pensar deste estudo – os conteúdos subjetivos da docência – é necessário problematizar os saberes que considero fundamentais à prática educativa e que devem ser considerados integrantes e/ou consequentes dos conteúdos que perpassam as disciplinas que compreendem a formação docente. Refiro-me aos conteúdos das emoções, aqueles pautados no amor, afeto, sensibilidade, respeito, os quais aceitam e legitimam o outro na sua convivência. Esses, quando adotados como conduta nas relações humanas são incorporados e instituídos na prática educacional como saberes essenciais que se apresentam em toda interação pedagógica recorrente.

Os conteúdos mencionados têm como base as emoções que são sentidas, vividas e nos movem à ação, visto que *“as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos”* (MATURANA, 1998, p. 92). Desse modo, seguindo as concepções deste autor, são as emoções que estabelecem as condutas de interações recorrentes de uma relação, visto que uma eventual mudança emocional implica em uma mudança no domínio de ações. As emoções que compreendem essa complexidade modificam-se a cada instante nas relações entre os seres humanos, por isso a mudança de conduta dos professores em sala de aula, de maneira que a emoção primitiva em uma situação possa não ser a mesma em outra situação e, como consequência, modificará a ação adotada pelo professor.

Com vistas no processo de formação docente, os conteúdos<sup>50</sup> que compreendem essa complexidade são contemplados pelas diferentes emoções que movem as diferentes ações, sensações, vivências, relações construídas entre docentes e discentes, dinâmicas de sala, metodologias. De fato, entendo que os conteúdos que formam o educador necessitam ser respaldados nas emoções que aceitam o outro, de maneira que, dessa forma, estarão formando seres fundados no amor, respeito, autonomia, comprometidos socialmente e que, igualmente, aceitarão e legitimarão o outro nas mesmas condições.

Para tanto, a responsabilidade de educar/formar futuros professores vai além da transmissão de conhecimentos, a um grupo que se pensa receber passivamente, ao contrário, hoje devemos entender que *“educar significa criar experiências de aprendizagem e não transmitir coisas já prontas, saberes já supostamente definidos”* (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 293). Compartilhando deste mesmo pensamento, Freire (2011) contempla sabiamente que ensinar é criar possibilidades para a construção/produção do conhecimento, saber este que é indissociável ao de possibilitar/mediar a construção e o entendimento das emoções no processo educativo, pois, ser educador é desenvolver em si próprio *“a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”* (FREIRE, 2011, p. 66). As relações que se estabelecem nessa prática, são recheadas de complexidade e dão ao docente o papel de atuar como promotor de uma formação de cidadãos éticos, preparando-os para lidar com diversos desafios que hão de surgir na sua profissão, ao qual entendo que *“não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio*

---

<sup>50</sup> Conteúdos subjetivos da docência, compreendidos aqui pelas emoções.

*estético e ético” (FREIRE, 2011, p. 46), estético no sentido da sensibilidade, da criatividade e ético tomando como referência o respeito entre os atores do cenário educacional e respeito à autonomia no sentido de ter consciência das possibilidades e dos limites de educadores e educandos.*

Maturana (1998) afere alguns períodos cruciais na história da pessoa que trazem consequências fundamentais para o seu viver, quais sejam a infância e a juventude. O autor reconhece, pois, a responsabilidade confiada aos educadores, visto que são eles que formam as pessoas nesses dois períodos, e lhes apresentam “*o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma*” (MATURANA, 1998, p. 29). Segundo o autor, na juventude a pessoa experimenta a validade do mundo de aceitação do outro e de si mesma possibilitada na infância, iniciando sua vida social e responsável. Por isso a circularidade justificada no discurso que na maneira como vivermos é como educaremos e conservaremos para o mundo como fomos educados.

Vejo dessa forma, a formação docente como uma mescla de concepções, exercícios e ações que se intercalam a partir da construção de saberes que dão valor às emoções que fundamentam as demais ações. Freire (2011, p. 45) vem complementar que,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica<sup>51</sup>, do outro,

---

<sup>51</sup> A curiosidade ingênua, que “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma

sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Os conteúdos subjetivos aos quais faço referência vêm possibilitar a integração de dimensões emotivas com outras dimensões<sup>52</sup> dos sujeitos em aprendizado e “*criar uma abertura para uma nova maneira de perceber e de participar da vida*” (ROCHA, 2011, p. 143). Dessa forma esses conteúdos possibilitam a elaboração/construção/aquisição de saberes pautados no amor, afeto, sensibilidade, que se tornam essenciais para a profissão docente, por ser o professor um profissional que trabalha com seres humanos, que ama, que afeta, é afetado, tem raiva, desgostos, alegrias, entre outras.

Nessa direção, Paulo Freire (2011, p.42) nos ajuda a pensar a ideia da assunção da identidade cultural que sofre a influencia direta da assunção de nós mesmos, nos assumirmos como “*ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva*”<sup>53</sup> *porque capaz de amar*”, assumir-se para aceitar e assumir o outro é o que o treinamento e/ou o repasse de conhecimentos não faz, pois “*o elemento fundamental da assunção é o*

---

cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*. Muda de qualidade mas não de essência. (FREIRE, 2011, p.33)

<sup>52</sup> Sociais, culturais, intelectuais, racionais.

<sup>53</sup> “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra injustiças, contra deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alogar em odiosidade”. (FREIRE, 2011, p. 41)

*emocional*” (FREIRE, 2011, p.41). Nesse desenrolar, acredito que a perda de respeito e a não assunção de si e do outro, destrói a identidade social e individual do ser humano e faz desaparecer as relações sociais existentes.

Ao assumirmos o emocional como papel constituinte da docência, podemos iniciar-nos no processo de estabelecimento de “intimidade”<sup>54</sup> entre os conteúdos programáticos da formação dos professores e àqueles que trazem a tona o emocional nas discussões e no processo metodológico das aulas. Ao concebermos possível a inserção dos conteúdos subjetivos da docência<sup>55</sup> na formação do educador, estamos mediando/possibilitando o aprender de saberes<sup>56</sup> essenciais à prática. Para esclarecer o que estou referenciando, destaco Paulo Freire (2011) o qual lançou mão de saberes que provém de experiências na formação e na sala de aula e que se constituem em condutas essenciais para uma formação e prática humanizadora. Através desse pensamento, Freire (2011) contemplou uma série de saberes: “*Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades*<sup>57</sup> *para sua produção ou sua construção*” (p.24); “*Saber da inconclusão do ser que se sabe inconcluso*”(p.58); “*Saber respeitar a autonomia do ser do educando*” (p.58); “*Saber – mudar é difícil, mas não é impossível*” (p.77); “*Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade, e à identidade do educando*” (p. 63); “*Saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*” (p.83);

---

<sup>54</sup> Tornar íntimo, próximos, afincos.

<sup>55</sup> Aqueles pautados pelas emoções.

<sup>56</sup> Emocionais, afetivos, sensíveis.

<sup>57</sup> Todos grifos meus.

*“Saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (p.93); “Saber que o educador precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser seu trabalho uma especificidade humana”.(p.140).*

Percebendo a gama de saberes apresentados por Freire (2011), realizei o exercício de destacar em cada um deles a questão humana essencial ao conhecimento do professor. Compreendo então, que os saberes e seus pontos destacados são fundados pelas emoções, que levam à ação e ao saber do educador que age desta ou daquela forma.

Voltando os olhos aos conhecimentos/saberes necessários ao professor consciente e comprometido (FREIRE, 2011), entenderemos que *criar possibilidades; saber-se um ser inconcluso; respeitar; ter consciência da autonomia e dignidade; possibilitar a mudança; saber da curiosidade; saber da formação ética e saber que realiza um trabalho de especificidade humana*, são ações desencadeadas por diferentes emoções. Desse modo *“se cada emoção configura um domínio particular de ações, fazemos coisas diferentes sob distintas emoções” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.238)* e, essas em particular são fundadas nas relações sociais, na ampliação e na estabilidade da convivência, na aceitação e no respeito mútuo. Insisto, ainda, que os conteúdos da formação humana – emoções, amor, afeto, respeito, sensibilidade – são amplamente contemplados nesse arcabouço pensado por Freire (2011), visto que para compreender a importância desses conhecimentos perante a prática, o educador precisa constituir-se socialmente e aceitar a si mesmo e ao outro na sua convivência.

Convalidando esses saberes e percebendo que eles são fundados pelos conteúdos subjetivos da docência, entendo que o entrelaçamento das emoções está presente a todo o momento na vida do ser humano, cabe a nós exercermos domínios sobre elas de modo que pertençam ao social. A formação de professores pertence ao social e, portanto, deve ser fundada nas emoções que levam aos saberes evidenciados por Freire (2011). Ao percebermos desse modo a formação dos educadores, estamos contribuindo para o *“compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes e com a história”* (FREIRE, 1981, p.18)

Nessa interlocução, entendo portanto, que para a interação dos sujeitos envolvidos no processo de formação, os saberes referenciados necessitam serem contemplados na ação pedagógica presente nas disciplinas oferecidas pelas universidades, que têm a possibilidade de considerar os conteúdos subjetivos da docência através das ações dos docentes, movidas pelas emoções já referenciadas. Os conteúdos são afiançados pelas emoções, sensibilidade, afetividade, amor, respeito, curiosidade, visão voltada ao ser humano e, quando trabalhados e experienciados na relação de ensino-aprendizagem, despertam os saberes consubstanciados.

Por outro lado, na direção das emoções que movem interações que mediam esses conteúdos, elas se apresentam muitas vezes destorcidas nas ações dos formadores de forma não diretiva, sem grande consistência e importância. Constantemente, presenciamos a exaltação da razão sobre a emoção na relação professor-aluno, no entanto *“os domínios de ações que trazem consigo não pertencem ao social. Ao contrário, a sua presença nega o social”*. (MATURANA; VERDEN-

ZÖLLER, 2004, p.224). Ao conceber a razão como característica principal que move o ser humano, estamos negando e desvalorizando as emoções, sem nos darmos conta que “*todo sistema racional tem um fundamento emocional*” (MATURANA, 1998, p.15), e que, de fato, é a emoção que nos leva a ação.

Arrolando esse pensar, Antunes (2001) nos diz que é preciso uma mudança na forma de conceber o ensinar e o aprender dos próprios formadores de professores, de modo que eles próprios se respeitem e concebam a interação professor-aluno nas emoções que legitimam as relações sociais. Estes por sua vez, têm o papel de suscitar no acadêmico o interesse por uma educação diferenciada e de qualidade, respeitosa, autônoma e socialmente engajada, apontando caminhos durante o curso, que sustentarão a sua prática como profissionais.

A educação das condutas que legitimam e aceitam o outro na sua convivência, que por consequência é diferenciada e de qualidade, passa pela formação dos professores e se consolida na promoção da renovação de práticas educativas mais humanas, como nos contempla Blissari (2011, p. 209),

As práticas atuais que pautam a formação dos professores precisam ser centradas no ser, como pessoa no mundo e para o mundo, já que sua atuação nas redes de relações é de suma importância para os sujeitos que educa, contribuindo para que os educandos possam exercer, com consciência, sua cidadania.

Para que o professor assuma uma postura centrada no ser humano, torna-se necessário que os conteúdos direcionados aos futuros



educadores, bem como as ações dos formadores na sala de aula, possibilitem/promovam/construam o respeito mútuo e a “*autonomia enquanto amadurecimento do ser para si*” (FREIRE, 2011, p. 105). Para que respeito e autonomia ganhem voz na ação pedagógica, o docente necessita vivenciar o outro na sua totalidade e estar sensível e aberto para entender que ensinar é também aprender e aprender faz parte do processo de ensinar, “*o educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca*” (MATURANA, 1998, p.29).

Dessa forma, entendo que a ação pedagógica é dialógica, é reflexiva e é ativa. Como processo dialógico “*o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve*” (FREIRE, 2011, p. 83). Na linha deste pensar, a ação é também “reflexão<sup>58</sup> *crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática de amanhã*” (FREIRE, 2011, p. 40). Refletir exige criticidade e curiosidade epistemológica, sendo imprescindível a “*valorização de paradigmas da formação que promovam a preparação de professores reflexivos*” (NÓVOA, 1992, p. 27) que assumam responsabilidades e se comprometam com a educação. Importa também recorrer às palavras de Nóvoa (1992, p. 103) as quais esclarece que “*reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos*”. A ação pedagógica é ainda ativa, no sentido de considerarmos os alunos

---

<sup>58</sup> Grifos meus.

como sujeitos promotores do seu conhecimento, e “*contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessário do educador*” (FREIRE, 2011 p.68).

A dinâmica<sup>59</sup> que fundamenta a ação do professor passa por saberes aprendidos ao longo de sua formação e viabilizados por conteúdos subjetivos pautados nas diferentes emoções, pois são elas que nos movem em toda e qualquer ação humana. Nesse sentido, Maturana (1998, p. 92) nos faz perceber que “*as emoções não são algo que obscurecem o entendimento, não são as restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos*”.

Ratificando o viés da formação pautada pelas emoções, afianço meu olhar na direção apontada para o entendimento que na relação que se estabelece entre os sujeitos, é necessário dar vazão à emoção que move o linguajar dessa relação, pois este especificará o domínio das ações dessa relação. Nessa constante, Maturana & Verden-Zöller (2004) assinalam que é o emocionar que torna possível uma rede de conversações e a emoção que sustenta a vida social em geral é o amor, donde é possível ver no outro um legítimo outro na sua convivência.

-----X-----

Diante do que encontrei na pesquisa bibliográfica como saber essencial ao professor hospitalar, busquei em outros instrumentos de coleta de dados, respostas para o objetivo principal desse estudo. Para tanto, com o intuito de saber se o curso viabiliza Conteúdos Subjetivos

---

<sup>59</sup> Dialógica, reflexiva e ativa.

da Docência aos seus acadêmicos, iniciei uma pesquisa junto aos estudantes da Pedagogia e lancei mão de instrumentos que me possibilitassem respostas, quais sejam: questionário, grupo focal e análise de documentos. Dessa forma, no próximo capítulo, apresento os dados e inicio reflexões a partir do que os sujeitos da pesquisa evidenciaram.

## CAPÍTULO 4

### CONHECENDO OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM A SUA FORMAÇÃO

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.

(FREIRE, 2011)

Para chegar até este momento, percorri um caminho de muito trabalho, paciência, entrega, espera, felicidade, frustração. Dispus-me a percorrer entre esses sentimentos e ações os quais foram imprescindíveis para a construção do meu olhar investigativo. No trilhar dessa caminhada, fizeram-se necessárias muitas leituras, revisão de autores, conhecimento e busca para construir um estudo com bases sólidas, podendo dar vez e dar voz ao outro e, com ele, conseguir chegar onde me propus.

É interessante perceber que muitas pessoas possibilitaram o meu caminhar direta e indiretamente, através de ideias, concepções, relatos, planejamentos, orientações e dessa forma, contribuíram para a construção de elementos ricos em informações e conhecimentos que puderam se concretizar em intensas reflexões. Diante desses elementos, coube ao meu olhar de pesquisadora fazer escolhas, com as quais me posiciono dando destaque às singularidades de cada gesto, fala ou escrita que me saltaram aos olhos no decorrer de todo o processo. Procurei, pois, revelar fielmente o que vivenciei nesse percurso, por acreditar que as palavras podem traduzir a intensidade de quem está diretamente imerso na investigação e exprimir a riqueza que existe no olhar e nas histórias de cada sujeito participante.

Convém dizer então, que o processo de coleta e análise de um estudo necessita de um pesquisador atento para eleger adequadamente os seus instrumentos de trabalho. Além disso, cabe ser sensível diante dos dados que lhes são dispostos, bem como requer compromisso e dedicação para transcrevê-los e apreciá-los de modo a proporcionar que o leitor sinta de fato a realidade pesquisada e reflita quanto aos objetivos alcançados.

Nessa escrita, busquei apresentar os sujeitos que participaram da investigação, trazendo reflexões que me foram possibilitadas sobre aspectos sensíveis que chamaram a minha atenção. Chamo de ‘aspectos sensíveis’ pois, refleti sobre questões aparentemente calmas quanto aos sujeitos que compõe o curso de Pedagogia, no entanto, as considero importantes para compreender a configuração do curso e os conhecimentos proporcionados por ele.

Destaquei também nessa ocasião, um viés comum que emergiu nas falas dos estudantes, qual seja, os conhecimentos que cercam a educação fora do espaço escolar e, através de meu olhar sensível, refleti sobre a formação acadêmica proporcionada para esses estudantes. Neste momento, considero importante esclarecer alguns pontos que surgiram no decorrer do caminhar da coleta dos dados, os quais são arrolados na escrita a seguir.

#### 4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES AO RETOMAR OS INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE

Inserida na pesquisa, tive o intuito de abranger os diferentes sujeitos que compõe o processo de formação docente e por essa razão,

optei por trabalhar com diferentes instrumentos de coleta<sup>60</sup>. A proposta de elencar questões e as disponibilizar para que os acadêmicos expusessem o seu pensar, foi viabilizada através do questionário, considerado importante instrumento, pois abarcou as opiniões dos estudantes de todas as habilitações do curso de Pedagogia. Justifico, pois este se caracterizou por possibilitar a participação de um número maior de pessoas e, conseqüentemente, tem-se um elemento quantitativo considerável e uma visão ampla do que falam os sujeitos. Desse modo, responderam às questões propostas nesse instrumento um total de 41 alunos<sup>61</sup>, entre esses 22 da habilitação em Educação Infantil; 09 da Orientação e Supervisão Escolar e dez alunos compreendiam a habilitação de Educação Especial.

Este método apresentou questões objetivas, consideradas essenciais para conduzir a coleta dos dados, porém, não permitiu uma participação mais expressiva dos estudantes através de falas que possibilitariam o entendimento de questões pontuais sobre o tema. Desse modo, me propus a pensar em uma forma de conhecer e me aprofundar nos relatos desses alunos, de maneira a entender seus posicionamentos através da narrativa de suas experiências. Neste momento, a situação exigia o pensar em um instrumento que estabelecesse um contato dinâmico e pessoal entre os participantes e deles comigo. Para tanto, me

---

<sup>60</sup> Os instrumentos foram elucidados no capítulo 1 desta dissertação.

<sup>61</sup> Menciono que por razões de tempo ou pela falta de alguns alunos nos dias das aplicações, não contemplei todos os acadêmicos das fases do curso em questão. Fato que não inviabiliza que tenhamos uma compreensão geral do perfil dos estudantes.

dediquei à formação de grupos focais, instrumento que contemplaria os elementos que eu buscava na ocasião.

Diante do aparecimento de circunstâncias desfavoráveis para a reunião de grandes grupos, visto que os alunos se encontravam em período dedicado à atuação do estágio final, realizei em um momento um grupo focal que abrangeu oito alunas e em outros dois momentos que abrangeram duas e uma aluna(s), respectivamente. Reitero que vou denominar esses dois momentos como entrevistas semiestruturadas, pois não consegui viabilizar propriamente a formação de grupos focais. Cabe deixar claro que os participantes que responderam ao questionário, foram os mesmos que se dispuseram em momento posterior a participar do grupo focal e das entrevistas (porém em menor número).

Seguindo nesse caminho, o grupo focal alcançou minhas expectativas quanto à escolha de tal instrumento, pois se constituiu em um importante momento onde consegui estabelecer uma roda de conversa semiestruturada com as acadêmicas. Nesta ocasião, situações foram refletidas, opiniões lançadas, experiências externadas e ideias sugeridas a fim de contribuir para seguir no processo de reflexão para a construção de uma formação de qualidade.

Na tentativa de ouvir os docentes do curso de Pedagogia, os quais são mediadores e orientadores do processo de formação dos estudantes, foi lançada a proposta de analisar os planos de ensino das aulas ministradas por eles no período de 2011/2012. Após efetuar o pedido dos planos por e-mail para os docentes durante os meses de março a julho de 2012, ressalto que apenas nove professores se dispuseram em enviar seus materiais.

Mesmo com o quantitativo de participação dos professores inferior ao que eu esperava, considero fundamental a análise desses documentos como forma de conhecer os pontos destacados pelos formadores como importantes a serem aprendidos pelos seus alunos. Entendo que a seleção de objetivos e referências eleitas e trazidas para a sala de aula, é preparada como primordial, na concepção do professor, para que o aluno adquira o mínimo de conhecimento em determinada disciplina, o que não o inviabiliza de buscar por novos saberes. Portanto, com esse intuito reitero que a análise dos documentos dispostos pelos formadores foram contemplados nessa reflexão.

Priorizando a utilização dos instrumentos descritos, busquei voltar meu olhar para a análise da formação humana dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Interessou-me observar esse aspecto para entender se aos acadêmicos são proporcionados saberes ligados à compreensão dos conteúdos subjetivos à docência, considerados pelos autores da área<sup>62</sup> como essenciais para a atuação do professor em todo e qualquer espaço, contudo, específico para este caso, a classe hospitalar.

Entrelacei os dados coletados em cada instrumento, de forma que foram surgindo categorias de análise. Dessa forma ao iniciar essa apreciação, me proponho a apresentar o perfil dos sujeitos que participaram da investigação.

---

<sup>62</sup> Elemento já disposto no capítulo 3.



## 4.2 SUJEITOS<sup>63</sup> DA PESQUISA: O FEMININO NA EDUCAÇÃO

Ao eleger o curso de Pedagogia da UFSC como forma de contemplar as possíveis respostas para o objetivo que me propus inicialmente, fui em busca dos estudantes que compunham as habilitações ofertadas nessa graduação. Nesse processo, os sujeitos dessa pesquisa compuseram o total de 41 estudantes da 8ª fase das habilitações de Orientação e Supervisão Escolar; Educação Especial e Educação Infantil<sup>64</sup>.

De acordo com os dados dispostos, a maioria dos participantes tinham idade entre 21 e 25 anos e grande parte deles foi composta por mulheres, totalizando 39 delas e dois homens. À esse elemento me parece pertinente direcionar um olhar cauteloso para contemplar que tal dado corrobora com a ideia de que o feminino se sobressai quando se fala em instituição escolar, docência e trabalho com crianças pequenas. Comumente os sujeitos imersos na profissão docente, são designados pelo gênero feminino, tal é o caso quando em situações corriqueiras nos referimos à criança: ‘quem é a sua professora?’ ou ainda ‘você vai à escola e vai encontrar muitas professoras’ ou nos cursos de formação,

---

<sup>63</sup> Assumo o termo ‘Sujeito’ para referenciar os participantes da pesquisa. Concebo o sujeito como aquele que tem consciência do saber, do conhecer e da importância de suas ações, “por isso é imprescindível que cada um de nós se construa e se reconheça como sujeito. Construir-se sujeito nada mais é do que se construir, construindo as dimensões que são a do sujeito”. (PEREIRA, 2007, p. 193)

<sup>64</sup> Menciono que por razões de tempo ou pela falta de alguns alunos nos dias das aplicações, não contemplei todos os acadêmicos das fases do curso em questão. Fato que não inviabiliza que tenhamos uma compreensão geral do perfil dos estudantes.

nos acostumamos a chamar os acadêmicos de ‘as alunas’, visto que já temos que uma pré-visão de que a maioria são mulheres.

Essas questões do senso comum revelam a existência do ideal ainda predominante da feminilidade presente na docência, com maior recorrência na que se faz com crianças pequenas. Essa perspectiva tornou pertinente algumas questões que possibilitaram reflexões sobre qual é a história da articulação entre a mulher e o ensino/ mulher e criança; ou ainda por que as mulheres se voltaram mais para o ensino comparado aos homens? Existe algum elemento que os diferencia enquanto educadores?

Carvalho (1999) me ajuda a pensar questões referentes a essas quando afirma que o processo histórico de desenvolvimento das mulheres foi baseado nas relações, o que definiu sua identidade a partir dos relacionamentos e não nas separações. Os relacionamentos associados às mulheres são baseados numa ética diferenciada, partindo da ideia da mulher responsável, conectada a uma rede de relacionamentos e cuidadosa. A autora menciona os estudos da feminilidade e masculinidade e os compara, contemplando que,

À idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico<sup>65</sup> corresponde a uma idealização das mulheres, que seriam menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e ‘cuidadoras’. E, é claro, dos homens, tomados como universalmente racionais, competitivos, universalistas em seus julgamentos e afeitos a relações formalizadas. (CARVALHO, 1999, p.29)

---

<sup>65</sup> A autora utiliza-se do termo ‘Doméstico’, fazendo referência àquelas instituições e modos mínimos de atividade que são organizados imediatamente em torno de uma ou mais mães e seus filhos. (CARVALHO, 1999, p. 26)

Considerando que o trabalho docente é submerso no universo humano, ou seja, estabelecido essencialmente por pessoas, as relações sociais e afetivas não podem ser desconsideradas, fato que acompanha o pensamento de Cardoso (2010, p. 6) ao falar que “há um consenso entre os estudiosos da docência de ser ela uma **atividade relacional**<sup>66</sup>, ou seja, nela as relações sociais e afetivas são exigências fundamentais para o desenvolvimento do trabalho”. Portanto, conduzir e manter essas relações são papéis importantes que o professor(a), independentemente de gênero necessita realizar.

O certo é que, no momento em que um homem ou uma mulher decidem ser professores, devem lidar de alguma forma com o fato de que a docência junto à crianças foi historicamente associada a um modelo de feminilidade, pelo seu caráter relacional e por evocar as relações de ‘cuidado’ no interior da família. (CARVALHO, 1999, p.215)

A realidade da profissão docente retratada nas palavras de Carvalho (1999), e legitimada nos dados da pesquisa quando o masculino se fez em menor número no curso de Pedagogia, requer que o homem que optar pelo magistério, principalmente em séries iniciais ou educação infantil, seja defrontado com o modelo predominante presente, de uma cultura escolar associada às características femininas.

Dessa forma, no caso específico do trabalho docente, Carvalho (1999) chama a atenção para o fato de que certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas. Nesse caso, caberia à

---

<sup>66</sup> Grifos da autora.

mulher o cuidado, já que ela sempre cuidou de crianças no sentido de gerar e cuidar dos seus filhos, bem como manter a harmonia familiar, *“assim, a feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características do gênero feminino”* (CARVALHO, 1999, p.71).

Destaco a minha visão e considero que, independente de gênero, a atividade docente é, de fato, uma atividade relacional. Nessas proposições, a escola se configura como uma rede de relações, onde os (as) professores (as) necessitam estabelecer diálogo e convívio constantes com direção, funcionários, famílias. Nesse contexto, essa comunicação é realizada de forma sensível, agradável e as relações conquistadas entre professor e aluno são respaldadas pelo dia-a-dia, externadas através de gestos de carinho e cuidado, o que implica em dizer que *“a competência afetivo-relacional do docente é um elemento de fundamental importância para o manejo da classe”*. (CARDOSO, 2010, p.6)

Entendo, dessa forma, que as relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo, bem como o conduzir uma boa aula, exigem do(a) professor(a), competências que ultrapassam as habilidades técnico pedagógicas e didáticas e o domínio dos conteúdos programáticos. Deve também estar interligado à conduta desse profissional, o trato com as habilidades e/ou atividades relacionais, o tratar com sensibilidade, os gestos de ternura, os quais compreendo como indispensáveis para esta profissão.

### 4.3 A ARTE NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

Com o intento de seguir no conhecimento do perfil desses estudantes, relaciono neste momento a questão da inserção cultural. Segundo os acadêmicos, a televisão como meio de cultura de massa, possibilita o contato frequente aos telejornais, programas de entretenimento e filmes. A partir das respostas vislumbradas, mostrou-se considerável falta de acesso dos alunos a alguns espaços culturais, tais como, teatros e cinemas. Na contemplação dessa questão, grande parte das respostas deram como rara a participação dos mesmos a esses eventos. Aspecto semelhante foi percebido quando analisada a questão que vislumbrou a leitura de jornais e revistas e o desenvolvimento de habilidades artísticas por parte dos estudantes. A maioria dos alunos expressou que raramente contempla a leitura desses meios de comunicação e que, da mesma forma, não desenvolvem algum tipo de atividade artística.

Apostar nessa questão, significa refletir que os conhecimentos vindos da arte e da cultura são elementos que possibilitam a sensibilidade, o olhar e a escuta do professor, que, imerso na arte do (re)construir, ressignifica, também, a forma de tocar o seu aluno. Entendo o tocar a partir da descrição de Celano (2008) a qual considera,

A coexistência entre corpo, emoções, mente e o espírito, inclui também tocar através dos olhos, de ouvidos atentos, sem julgamento e crítica, tocar através da presença silenciosa e da vontade de ver o outro superando seus desafios para se mais feliz. (CELANO, 2008, p.179)

Pelas vias desse entendimento, o educador busca integrar o que chega pela ciência ao que pode transformar e experimentar nos entendimentos da sensibilidade, da cultura, da arte. A partir disso, entendo, que os conhecimentos mediados pelos formadores nos cursos não estão dispostos somente e apenas na grade curricular, nas disciplinas ofertadas e/ou nos conteúdos e textos acadêmicos. A formação dos estudantes pode ser contemplada e/ou complementada através do contato com espaços culturais, mostras culturais, cinemas, teatros, museus, contato com diferentes habilidades artísticas, entre outros. De fato, destaco a importância de “*valorizar a esfera cultural, sua natureza, funções, suas características, suas manifestações e suas desigualdades, e colocar-se em defesa de uma orientação cultural na formação de professores*” (CARVALHO, 2005, p.135)

Ao permitir o contato experiencial e visual com os tipos de arte e cultura dispostos, tem-se a possibilidade de mudança dos dados vislumbrados pelos alunos e descritos anteriormente. Oportunamente à proposição, destaco como exemplo o depoimento da aluna (F)<sup>67</sup> quando indagada sobre onde encontrou a sensibilidade e trato com as emoções na sua formação. Para essa questão, (F) considerou que entendeu que a disciplina de Artes (ofertada na grade curricular) contemplou os aspectos emocionais e sensíveis do educando pois, segundo ela “*a arte em si já exige sensibilidade, encontro com você mesma e, no nosso caso, acredito que essa disciplina tocou nesses aspectos*”. De fato, ao perceber a profundidade dessa fala, posso entender que as artes, inseridas na questão cultural, provocam mudanças na forma de ver e

---

<sup>67</sup> Para manter a identidade dos participantes no anonimato, elegi letras que fazem referência as alunas e as identificarão nas suas falas.

sentir dos acadêmicos, o que inclui ressignificações no seu posicionamento tanto para a educação, quanto para a vida.

Conforme exposto pelos próprios acadêmicos, os quais disseram não possuir contato expressivo com os espaços de formação humana<sup>68</sup>, a ideia é que esses espaços possam ser dispostos na universidade, ou que os acadêmicos sejam efetivamente levados até eles. Justifico a assertiva, pois entendo que o contato com a arte de uma maneira geral, manifestada nas suas múltiplas formas (artes plásticas, artes cênicas - cinema, teatro e televisão-, performance, arte gráfica, escultural, artesanato, musical, a poesia e a literatura) humaniza e aproxima os seres humanos, de maneira que,

A arte se dirige a todos para ser sentida e compreendida [...] É impacto emocional, confronto de idéias, de histórias, de imaginação e fantasias – não importa se somos pobres ou ricos, homens ou mulheres, crianças ou idosos, negros ou brancos. Somos seduzidos e cativados pela multiplicidade de sentimentos que coexistem numa obra, pelas diferentes significações e atribuições de sentido que fazemos no contato com ela. Encontro sensível, criador, transformador, do próprio sujeito. (ARGOLO, 2005 p. 79)

Dessa forma, pensar em uma educação humanizada, sensível, emocional, significa vislumbrar esse aspecto na formação de quem estará trabalhando com uma gama enorme de sentimentos e emoções diariamente e necessita de subsídios para ser sensível ao que sente, vê, ouve ou toca. Razão que se constitui em “*um grande desafio para os*

---

<sup>68</sup> Considero os espaços culturais em questão como parte integrante da formação humana do ser.

*espaços educativos: acreditar na sensibilidade e no afeto como produtores de conhecimentos” (ARGOLO, 2005, p. 83)*

Contudo, os fatos me levaram a pensar que esse contato não é considerado representativo no lócus formador desses estudantes, qual seja, o próprio curso de formação de professores. A partir das inferências dispostas, reflito o que contribui para uma aprendizagem efetiva na formação e descrita pelos documentos oficiais, como crítica criativa e expressiva. Então, ao verificar que o contato com espaços artísticos e culturais não são frequentes, não estaríamos deixando para ‘segundo plano’ a formação humana? Em detrimento de uma formação para educação tradicional que evidencia o conteúdo e a técnica<sup>69</sup>?

De acordo, entender uma orientação cultural no processo de formação, pressupõe inocular nos olhares dos professores a necessidade de se pensar em questões que venham a contribuir para o trabalho em sala de aula, na conscientização das emoções e ações que movem o fazer do professor, pois, *“lá no fundo, quando somos tocados pela arte, vibra a nossa condição humana, tantas vezes esquecida” (OSTETTO, 2005, p.151)*

Essa arte é manifestada claramente também através da leitura. Para essa afirmativa, os estudantes declararam que além dos livros indicados pela universidade, são leitores de diferentes gêneros, entre os quais o que se evidenciou com maior recorrência foram os clássicos da literatura. A contemplação dessa leitura indica que,

---

<sup>69</sup> A educação tradicional é conduzida por uma formação estruturada sobre a razão, a qual não prioriza os elementos emocionais.



A literatura é uma forma artística de representação da realidade. [...] a organização peculiar com os significantes, no texto literário, sensibiliza o leitor, consegue sua adesão para a reflexão sobre a realidade, tornando o significado e a mensagem mais eficazes. (TELLES, 2007, p.336)

Entendo, portanto, que os estudantes de pedagogia são leitores. Sendo a literatura uma arte, é possível vislumbrar e reconstruir a experiência vivida por meio da leitura, o que pode ajudar o professor a construir uma profissionalidade<sup>70</sup> que abarque as sensibilidades e os diferentes olhares possibilitados pela experiência artística. As diferentes formas de ver o outro através da arte da leitura, recaem sobre as relações constituídas na sala de aula de forma que,

A inserção do texto no cotidiano do ser humano [...] proporciona ao aluno a possibilidade de, refletindo sobre o caráter das personagens literárias, refletir sobre o seu próprio caráter, o caráter do outro e sobre as peculiaridades e as contradições no processo das relações humanas. (TELLES, 2007, p.326)

É com este olhar para a formação dos estudantes, que falo em conteúdos subjetivos à docência, visto que as manifestações artísticas vividas por eles podem ser intensificadas considerando que o contato com a arte sensibiliza e humaniza as relações. Para ratificar essa visão,

---

<sup>70</sup> “Claude Dubar (1997) identifica esse termo como estruturantes da identidade profissional ‘intensamente vividas pelos indivíduos’ (DUBAR, 1997, p. 235 *apud* CARDOSO, 2010, p.2), tecidos no espaço da qualificação/competência para o exercício de um dado trabalho. As profissões estão relacionadas aos saberes práticos e às características subjetivas do/a docente, e correspondem as diferentes trajetórias sociais interrelacionadas, também as questões de gênero, de etnia, culto religioso, etc.” (CARDOSO, 2010, p.2)

remeto ao argumento de Telles (2007) quando esclarece que a exploração da leitura na formação dos alunos pode fazer com que o educando conheça melhor a si mesmo, ao outro e ao mundo.

Corroborando com tal perspectiva, ao vislumbrar os planos de ensino dos formadores, percebi que em algumas disciplinas a leitura e a literatura constituem papel de destaque nas ementas e objetivos. A exemplo, em uma disciplina a ementa objetivava *o estudo de obras clássicas considerando o campo da Filosofia e da Literatura, a partir de desdobramentos éticos e estéticos das obras clássicas selecionadas para fazer pensar os processos formativos e os desafios da educação na atualidade*. Outra disciplina trouxe a questão artística em seu plano, visto que o objetivo elencado pelo professor apareceu em *ampliar o repertório dos(as) de experiências dos (as) estudantes com relação à produção artístico-cultural nas diferentes linguagens*.

A partir desses achados nos planos de ensino, ratifico a ideia que os conteúdos subjetivos à docência estão implicitamente inoculados nos objetivos dos formadores quando, a exemplo das disciplinas mencionadas, aguçam as manifestações artísticas e literárias nos seus educandos.

Dessa forma, considero que o exercício da busca pelo conhecimento do perfil dos acadêmicos é importante aliado para que o formador conheça o seu aluno, e leve em consideração as suas particularidades no momento do planejamento pedagógico. Entender que o aluno é criador do próprio conhecimento e possibilitar/facilitar a aprendizagem é sinônimo de respeitar a leitura de mundo daquele educando e aguçar sua criticidade através do aprofundamento dos seus

gostos. Considerando esse aspecto como uma importante perspectiva na relação professor-aluno, Freire (2011, p.120) contempla que “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. Com visão semelhante, Argolo (2005, p.83) dialoga que *“partindo daquilo que os educandos produzem e são, sabem e sentem, cabe-nos promover o exercício do pensamento aliado ao sentimento na construção de novos saberes, no respeito e na valorização das diferenças”*.

Apoiada nessas ideias, destaco outro elemento importante trazido pelos acadêmicos, no qual, 76% deles afirmaram trabalhar no turno inverso ao da graduação. Desses, 50% atuam em escola e 37% afirmaram trabalhar com educação, porém fora do contexto escolar. Ao analisar essa questão, entendo ser importante que o professor formador conheça quais outros espaços são esses além da escola que interessam seus alunos para poder, então, explorar a diversidade de espaços e conhecimentos que envolvem a educação, pois, *“como educadores, cabe-nos criar espaços afetivos para que atitudes sejam exercitadas, conhecimentos sejam produzidos e aprendidos e novas perguntas sejam estimuladas e acolhidas”* (ARGOLO, 2005, p.83).

#### 4.4 A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NÃO ESCOLAR

*Acho importante conhecermos outras possibilidades e conhecimentos que um professor pode vivenciar. Entendendo o funcionamento de espaços diferenciados, estaremos aptos para direcionar nossa área posterior a graduação.*

(Aluna L, 8ª fase do Curso de Pedagogia)

Dialogo nesse momento sobre um ponto relevante destacado no perfil dos pesquisados, qual seja: as respostas mostraram que 50% dos alunos trabalham em ambiente escolar, contudo, volto a atenção para o fato de que uma parcela considerável (37%) deles atuam com educação, porém fora da escola. Pensemos, no entanto, que *“a escola pública se constitui como foco na formação oferecida pelo Curso de Pedagogia”* (PPP, 2007, p.13) a qual tem a instituição escolar como lócus de análise e atuação dos profissionais formados pelo curso.

Ao estudar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, chamo a atenção onde explicitamente a escola é alocada no centro da formação, porém, segundo o PPP (2007, p. 13) *“não se restringe outras possibilidades de formação e pesquisa”*. Dessa forma, o documento esclarece que o curso torna possível a inserção dos acadêmicos em espaços para além da sala de aula, e leva em conta que *“é preciso considerar que a existência profissional do professor/intelectual é social e não pode ser reduzida ao interior da escola”* (PPP, 2007, p.14).

Nessa constante, reitero tal proposta e considero que a identidade docente é um processo de construção, no qual a profissão de professor se caracteriza por ser dinâmica diante da prática social.

Apoio-me em Cardoso (2010, p. 3) quando fala que *“a*

*identidade é formada na interação entre o indivíduo/ator e a sociedade. [...] a constituição da identidade profissional, em termos individuais e de grupo, se realiza ao longo das experiências e vivências no cotidiano do trabalho*". Dessa forma, interpreto o posicionamento explicitado no PPP de modo que o curso considera os interesses e as vivências dos alunos, podendo permitir a inserção dos mesmos em ambientes além da sala de aula.

Ao considerar tal aspecto pela visão dos acadêmicos, os depoimentos obtidos junto ao grupo focal apontaram uma visão contrária ao apontado no PPP, visto que na compreensão dos estudantes, o curso não possibilitou experiências em outros espaços. Justifico essa assertiva, apresentando o depoimento da aluna (A) a qual, explicitou que *"soube em algum momento que existia educação em hospitais e em orfanatos, porém esse conhecimento não foi oportunizado pela universidade"* e ainda prosseguiu *"tentei fazer um trabalho sobre Classe Hospitalar, porém desisti visto que não tive apoio e nem base para persistir. Se eu tivesse continuado, acredito que teria dificuldade"*. Corroborando com essa manifestação, os estudantes trazem resposta positiva unânime quanto a importância de ser possibilitado a eles o contato com outros espaços educacionais durante o curso. Mostraram ainda que o objetivo principal desse contato, na visão dos próprios, está em adquirirem conhecimentos em espaços educacionais diferentes, para além da escola. Conforme se evidencia na fala da aluna (L) *"acho importante conhecermos outras possibilidades e conhecimentos que um professor pode vivenciar. Entendendo o funcionamento de espaços diferenciados, estaremos aptos para direcionar nossa área posterior à graduação"*.

Recorro então, aos planos de ensino, onde é possível perceber que os professores seguem os conteúdos programáticos do curso, de acordo com cada disciplina ministrada. Percebo também, que os planos são, em sua grande maioria, voltados para a atuação em sala de aula, porém com evidências para a formação humana, válida para atuação em qualquer espaço educacional. Encontro objetivos de professores que seguem a linha desse pensamento, indicando que a disciplina *“pretende oferecer condições para que os alunos consigam: aprofundar reflexões sobre a educação, o trabalho e a produção da vida humana, como dimensões históricas indissociáveis”* e ainda, possui em sua ementa além de outras questões, *“o trabalho, formação humana e emancipação”*. Nessa articulação, outra disciplina explícita em seu conteúdo programático *“a relação entre trabalho do pedagogo e suas relações subjetivas (sociais, afetivas...)”*

Apesar desses pontos destacados, para os estudantes do curso, as disciplinas que contemplaram a experiência acadêmica fora da realidade escolar, bem como os estágios nesses espaços, foram descritas como isoladas, salvo os interesses individuais dos alunos em procurar apoio para a prática nesses ambientes. Contudo, mesmo quando esse interesse foi manifestado, alguns alunos encontraram dificuldades, é o caso de (Y) *“procurei fazer estágio em orfanato, porque além da sala de aula eu queria outras experiências, mas a professora não deixou e sua justificativa foi: eu acho que tu não tem suporte emocional para lidar com isso”*.

Relatos como esse nos fazem questionar a viabilização do que está proposto nos documentos do curso, visto que, quando demonstrou interesse a aluna não recebeu suporte suficiente para que os

conhecimentos pudessem ser adquiridos a partir de novas experiências. De certa forma, isso se explica pelo objetivo do curso ser centrado para a formação escolar, como já explanado. Porém, não justifica que acadêmicos vistos como futuros professores e difusores de gamas de conhecimentos, sejam restritos a normas e objetivos pontuais, mesmo que os próprios manifestem o interesse em expandir seus conhecimentos.

Nessa circularidade, compreendo que a busca pela autonomia compreende valorizar os interesses e os saberes que o aluno demonstra em sala de aula, de forma que *“respeitar a leitura de mundo do educando”* (FREIRE, 2011, p. 120) se torna essencial no processo de aprender e ensinar. Importa-nos pois, apostar no diálogo para que os conhecimentos sejam significativamente apropriados e os desejos explanados possam ser atingíveis.

Ao remeter a espaços educacionais para além da escola, procurei saber a relação dos alunos com um desses espaços: a classe hospitalar. Nessa busca vislumbrei que apenas 16% dos acadêmicos afirmaram ter tido contato presente com o ambiente da Classe Hospitalar e 74% dos estudantes que conhecem esse ambiente afirmaram ter conhecimento no curso de Pedagogia, sendo que a maioria deles o tiveram através de apresentações de colegas e informações trazidas por estudantes interessados pelo assunto. De acordo, (F) sustentou que *“o conhecimento que tive sobre educação em hospitais foi através de duas colegas que fizeram estágio lá. Na apresentação da experiência delas, muitas de nós nos emocionamos porque o trabalho é realmente especial”*.

Aproveito a questão e exponho o fato que, ao serem questionados sobre os autores que fazem discussões sobre Classe Hospitalar, 82% dos estudantes disseram não terem conhecimento, conforme destaque com o quadro que segue,

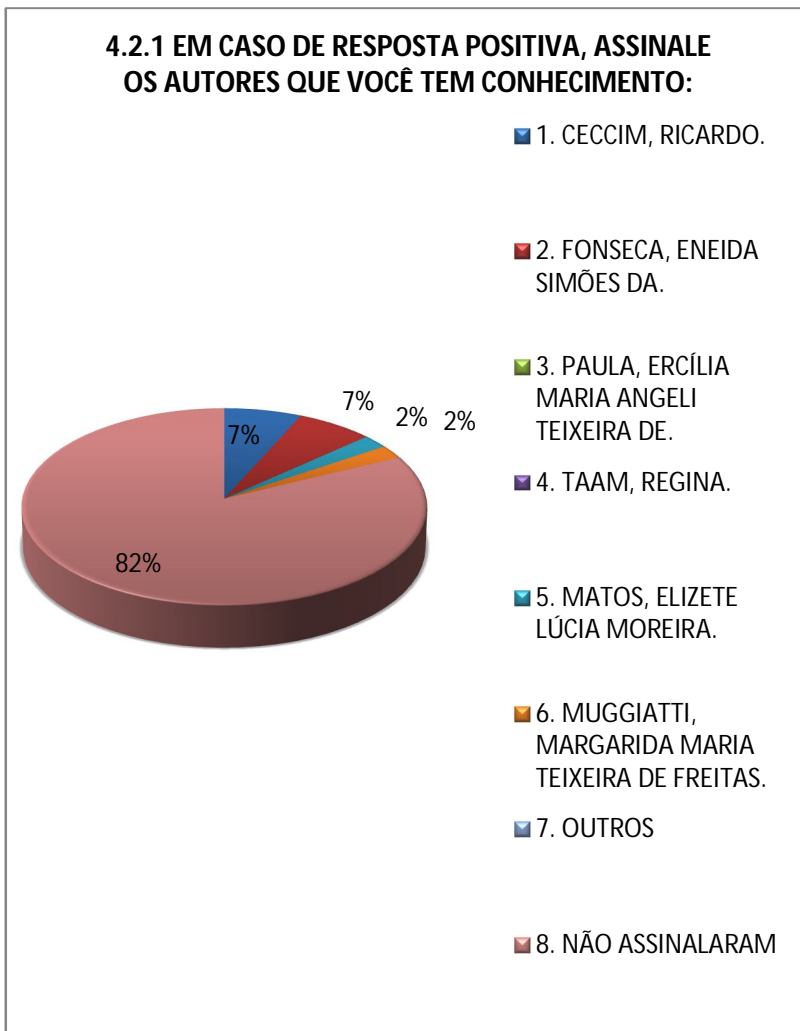


Gráfico 1 – Autores que teorizam sobre Classe Hospitalar



Pude compreender, através do conhecimento dos planos de ensino dos professores, que o fato dos alunos desconhecerem os autores pode se justificar porque os formadores (em sua maioria) não dispõem em suas referências bibliográficas tais autores e, portanto, não viabilizam o conhecimento acerca dos mesmos para os estudantes. Reitero, contudo, que nos planos de ensino dos formadores, apesar de não explicitar uma formação com discussões específicas para espaços como a Classe Hospitalar, alguns deles apresentaram uma formação voltada para questão humana. Trouxeram em suas ementas a possibilidade de discussões sobre ética, diferença, estigma, estereótipos, identidade social, afetividade, solidariedade. Outros examinaram a prática pedagógica no trato da diferença (social e individual) em ambiente educacional. Essas discussões que destaquei, foram postas nos planos dos professores como possíveis de serem levantadas com os alunos, e trazem subsídios para práticas educacionais em espaços para além das salas de aula. Como aponta Antunes (2001, p.159),

A formação deve também garantir a criação de espaços onde os educadores, imersos em seus cotidianos e no lócus formador, possam atualizar práticas, criar novos conhecimentos, saberes, alegrias e esperanças que sirvam de retroalimentação para o enfrentamento de novos desafios.

Falar em Classe Hospitalar é entender que ela sustenta iniciativa ímpar para a humanização do atendimento prestado às crianças e adolescentes, perseguindo o objetivo de guardar a vida da criança, enquanto ela aguarda a melhoria de sua saúde. Com isso, faz com que a

objetividade e a subjetividade fundam-se para que o ensino aconteça em hospitais.

#### 4.5 PARTILHAR DE SABERES: SUPORTE PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA

Percebendo os elementos que o contato com os sujeitos da pesquisa me trouxe, despertei meu olhar para um saber que, até então, não se fazia explícito na reflexão. Os participantes me conduziram para a discussão do saber possibilitado a partir da experiência vivida tanto nas falas, relatos e contatos com trabalhos de colegas, como na prática do próprio estágio curricular, o qual os possibilitou a experiência e aprendizagens de elementos que ainda não haviam sido tocados na formação.

Justifico e destaco minha intenção de compreender esse saber, compartilhando da ideia de Larrosa (2002, p 27) quando confere que o saber da experiência é *“o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”*. Desse modo, percebi que os estudantes viveram situações e, através delas, buscaram sentido nos relatos dos colegas e em questionamentos para os professores, a fim de agregar significações ao que estavam vivendo.

Arrolando os depoimentos dos estudantes, ao destacar a fala de uma aluna que afirmou ter tido contato com Classe Hospitalar através do relato de experiência de sua colega, pretendi pôr em evidencia a importância da troca de saberes e experiências entre os alunos, entendendo que, além de vividas as experiências podem ser também

compartilhadas. Carvalho (2007, p. 125) partilha a ideia que “a possibilidade de relatar e partilhar as experiências retorna como momento de reflexão não apenas da própria prática, mas se apresenta também como construção coletiva do trabalho”.

Acredito que os registros e experiências vivenciadas entre alunos/alunos, alunos/docentes, docentes/docentes, permitem a descrição do comportamento e a reconstrução das intenções e estratégias para refletir sobre o próprio trabalho e mostrar novas alternativas para o interlocutor e/ou leitor. Segundo Nóvoa (1992, p.26) *“a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”*.

Nesse contexto, é interessante perceber que os próprios alunos trouxeram para as disciplinas, discussões a respeito de outras possibilidades onde a educação acontece, e o fato de apresentarem o relato de uma prática educativa fora da sala de aula, não os distanciou da profissão de professor. Ao expor um relato como esse aos colegas, demonstraram que acreditavam em um fazer diferenciado e, para tanto, buscavam aliados para aprender sobre o exposto.

Contudo, mesmo imaginando que os formadores entendem a troca de experiências como um fator primordial na formação e construção do conhecimento, através de relatos evidenciados por (L) demonstraram que *“as informações trazidas pelas colegas na apresentação de seu trabalho não foram mais comentadas nem sistematizadas pelos professores”*, o que nos leva a inferir que alguns docentes não trazem para a sua prática a devida importância para o

saber da experiência e entender que em alguns casos “*o empobrecimento da experiência está presente também no processo de formação de professores, é preciso pensar alternativas para que futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática*” (CARVALHO, 2007, p. 125). Partilhando do mesmo pensar, Antunes (2005) ressalta que faz parte do processo de formação o incentivo e o inocular no professor a necessidade de contextualizar e aprimorar os saberes experienciados.

Ao conferir significado à experiência e a troca de vivências entre os estudantes, o formador passa vislumbrar em seu plano de ensino maiores possibilidades de expandir essas experiências e percebe que o contato com ambientes onde a educação se faz presente é imprescindível para o crescimento pessoal e profissional do seu aluno. Para complementar, trago Celano (2008, p.107) quando afirma que “*se eu não vivencio, se não passa pelo meu corpo, se, de alguma forma, não me atravessa, não consigo falar para outros, não consigo ‘ensinar’*”.

Compartilhando desse pensamento, destaco que algumas unidades dos planos de ensino inoculam o diálogo entre as *diferenças e as imagens e percepções do outro*, o que leva-nos a pensar que através delas, o professor remete a palavra às experiências dos próprios alunos. Do mesmo modo, a metodologia de um plano se apresenta com o seguinte contexto: *Aulas dialogadas, leituras, discussão, seminários, oficinas, visitas, elaboração de reflexões orais e escritas a partir das aulas e vivências*. Exemplos que fazem inferir que os professores das disciplinas em questão levam em consideração e respeitam as vivências e os dizeres dos seus alunos e ainda consideram que “*é verdade que a experiência é a principal fonte formadora dos professores e que o saber*

*aí acumulado é, antes de mais nada, um saber sobre as relações com os alunos” (CARVALHO, 1999, p. 218)*

No tecer desse contexto, o depoimento de uma aluna chama a atenção, ao considerar que,

*Há poucos minutos atrás, pensava conhecer um pouco do ambiente escolar. Ao ouvir o que minhas colegas estão falando, percebi que tenho muito ainda a aprender sobre a escola e sobre os outros ambientes que a educação pode se fazer presente. Fiquei também pensando sobre as emoções que estão sendo faladas aqui e percebi que eu vivenciei isso na minha prática no estágio e daí só então percebi a influencia dos sentimentos sobre um professor. (P)*

Leio e interpreto esse depoimento entendendo que a forma de articular o pensar sobre os saberes vividos e sistematizados remete a Freire (1981, p. 16) que nos fala que “*a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir*”, por esse motivo a importância de pensar a sistematização de questões que manifestam a curiosidade e a aquisição de conhecimentos mais específicos por parte dos alunos. De fato, a responsabilidade, o interesse e o comprometimento se fazem presente naquilo que pode ser vivenciado e refletido. Quando refletimos, pensamos sobre e agregamos sentido àquilo que vivemos. Larrosa (2002, p.27), dialoga que o sentido que atribuímos à experiência que nos acontece se transforma em saber e, este,

Trata-se de um saber finito ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; [...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual

ou coletivamente, o sentido ou o semi-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Este saber é conferido a cada ser humano, a cada estudante e a cada situação vivida. Desse modo, aos formadores, é imprescindível perceber e conferir a devida importância aos relatos e dúvidas que surgem nos acadêmicos advindos da experiência como docentes aprendizes. Essa experiência, quando sentida e agregada sentido à ela, se transforma em saber, o saber da experiência de cada um, visto que “*o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna*”. (LARROSA, 2002, p.27)

-----X-----

Ao iniciar a apresentação dos dados obtidos, os sujeitos da investigação proporcionaram que fossem realizadas reflexões sobre a formação que lhes é possibilitada no curso de Pedagogia. No próximo capítulo, dou continuidade à apresentação dos dados e evidencio reflexões sobre o que falam os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do curso sobre os Conteúdos Subjetivos da Docência, neste caso, as emoções.

## CAPÍTULO 5

### EMOÇÕES OU CONTEÚDOS SUBJETIVOS DA DOCÊNCIA

Não importa a denominação,  
As palavras são sempre frágeis por conter as  
Verdades,  
Importa, isto sim, que se considere esse momento,  
Sem nos escondermos nos exclusivos limites da  
razão...

(ESPÍRITO SANTO, 2008)

Fazer o movimento de contemplar cuidadosamente aquilo que os outros pensam e escrevem sobre a educação, significa descortinar o olhar do outro e aceitá-lo na sua totalidade, mesmo que, por vezes, o seu olhar se diferencie em parte sobre aquilo que está proposto. A aceitação das palavras do outro é fundamental para haver o crescimento mútuo, pois só aceita o outro, quem aceita a si mesmo.

Foi o movimento de ver, ouvir e sentir a palavra do outro que me fizeram chegar a outras reflexões sobre as relações que permeiam a vida, sobre o conhecer a si mesmo, respeito a natureza, o educar e o ser educado. Diria que o meu olhar sobre a vida iniciou um processo de amadurecimento a partir de algumas visões que venho contemplando e isso só foi possível porque vi na palavra do outro a oportunidade e a possibilidade de me aprofundar em algo que permite reconhecer-me e conhecer o outro. Sobre essa dialogicidade de pensamentos, minha consciência é tomada por incertezas que levam a questões nas quais

talvez não possuam respostas certas. Quem somos? Como nos constituímos enquanto pessoa? Quem nos constitui? O que é a vida? O que significa educar alguém? Formar alguém? E ser formado?

Acredito que muitas dessas questões apareceram nas reflexões possibilitadas pelos sujeitos dessa pesquisa, as quais, me remeteram a pensar com maior acuidade sobre a formação docente e as emoções que são intrínsecas ao processo educativo. Ao refletir e perceber que elas fazem parte da formação do professor, entendo que a consciência das nossas emoções expressam a formação humana na sua essência, primordial para qualquer ser humano que trabalhe com vida.

A educação, por sua vez, exige um conviver harmonioso<sup>71</sup> com as emoções, as quais sugerem, movem e modificam a prática pedagógica. Dessa forma, entendo que o ensinar e o aprender exigem dos sujeitos relações sociais pautadas nas emoções evidenciadas pela cooperação entre os seres. Nessa constante, os seres humanos que se relacionam socialmente, conservam em si e nos outros o amor mais profundo e a busca por uma sociedade mais humana.

Minha proposição se volta a expor, refletir e compartilhar os ensinamentos que me foram proporcionados com a escuta aos acadêmicos que conferem a identidade do curso de Pedagogia. Essa escuta foi possibilitada diante dos dados coletados. Tendo em vista que o questionário apontou que os alunos consideravam importante um trabalho mais visível no curso de graduação referente às emoções, inferi

---

<sup>71</sup> Justifico o termo ao me apoiar em Maturana (1997; 1998) o qual considera que um contexto de convivência harmonioso e prazeroso, em que se convive pelo prazer de conviver, possibilita a emoção que constitui o espaço de ações de aceitação do outro na convivência.



maior acuidade à intencionalidade de aplicação do grupo focal, ao qual dei ênfase às questões ligadas às emoções. Propus, dessa forma, a discussão de situações do cotidiano do professor<sup>72</sup>, indaguei que sentimentos aflorariam nas alunas diante daquela situação e se o curso instrumentalizou a ação diante das emoções suscitadas.

Apresento neste momento, as proposições destacadas pelos próprios sujeitos da pesquisa, quais sejam, os conteúdos subjetivos que tecem o fazer docente.

## 5.1 EMOÇÕES: SABERES ESSENCIAIS PARA O TRABALHO DOS EDUCADORES

*Como sairemos da graduação sem nos terem possibilitado um conhecimento e um preparo das questões emocionais para tratar dessas situações?*

(Aluna D, 8ª fase do Curso de Pedagogia)

Ao constatar previamente que pesquisadores afirmaram que os professores necessitam de uma formação humana baseada nos saberes da emoção, amor e sensibilidade para trabalhar com crianças, busquei no biólogo Humberto Maturana (1997; 1998; 2000; 2004) o sentido desses sentimentos, o qual teoriza sobre a questão das emoções, do amor, das interações e das relações sociais e não sociais. Em seus escritos, Maturana (1998) compartilhou a ideia que as emoções movem o agir do ser humano, no sentido de que quando se fala em emoções, estamos nos

---

<sup>72</sup> Situações já descritas no capítulo 1 desta dissertação.

referindo aos diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e nos animais. Diferentemente do que apresenta a nossa cultura que supervaloriza a razão e seculariza as emoções no movimento das ações do cotidiano, Maturana (1998) considera que não é a razão que nos leva a ação, mas as emoções que fazem com que a ação aconteça. Ainda de acordo com o autor, somos movidos pelas emoções e até mesmo a razão está sob condição da emoção em termos de um desejo de ser ou de se obter.

Ao relacionar as emoções, Maturana & Verden-Zöller (2004) consideram que a emoção que funda o social, no qual o outro é aceito como legítimo outro na convivência é o amor. De acordo com essa constante, quando se dá o amor, estamos abrindo espaços para a convivência com o outro sem que sejam feitas exigências. Podemos conectar esse entendimento com a formação humana<sup>73</sup> que é o fundamento do processo educativo, onde no momento em que esta se processa é que,

A criança poderá viver como um ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir seus erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético, porque não desaparece em suas relações com os outros, e capaz de não ser arrastado para as drogas e crime, porque não dependerá da opinião dos outros não buscando a sua identidade nas coisas foras de si. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p.11-12)

---

<sup>73</sup> Formação Humana tem a ver com o desenvolvimento da criança como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço de convivência desejável. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 11)

Na perspectiva dessas considerações, ao serem questionados sobre os conhecimentos que fazem parte da profissão docente, 92% dos acadêmicos acreditaram que as emoções são conhecimentos primordiais para o trabalho de um professor. Ao mesmo tempo em que expressaram tal consideração, relataram que esses conhecimentos não são trabalhados no curso de pedagogia, salvo em discussões isoladas com professores que refletem sobre essa questão.

Com o intuito de aprofundar esse ponto de vista dos estudantes, compartilho a questão levantada pela aluna (D) *“pergunto como sairemos da graduação sem nos terem possibilitado um conhecimento e um preparo das questões emocionais para tratar dessas situações?”*.

Torna-se evidente nessa fala que os acadêmicos demonstraram preocupação quanto a questão da formação humana possibilitada na Pedagogia, percebida também no momento em que (A) diz que *“até a sexta fase, ficamos presas ao texto, não é nem a teoria, pois teriam discussões, mais sim ao texto aquilo que está posto ali, sem maiores aprofundamentos”* e completa explicitando que *“poucos professores levam as discussões para fora do texto, e com esse método, onde fica o contato, as emoções das quais tu está falando?”*

Ao me deparar com esses relatos, busquei nos planos de ensino se existe intencionalidade dos professores em relacionar os conteúdos programados para as disciplinas com as emoções. Por um lado, em alguns planos os professores priorizam o conteúdo e apresentam metodologia direcionada para discussões técnicas e seminários de grupo sobre o assunto tratado. Por outro lado, percebi claramente a diferença daqueles planos em que a intencionalidade do professor está em considerar as especificidades humanas, buscando discussões sobre ética,

afetividade, técnicas de concentração, relaxamento, viver bem em comunidade. Nessa constante, alguns professores trabalham questões artísticas e uma disciplina em especial, traz em suas referências bibliográficas autores que contemplam discussões específicas sobre emoções.

A consideração a respeito da intencionalidade do professor ao dispor de elementos que farão parte da formação do seu aluno, faz refletir que uma das tarefas da educação é possibilitar que os indivíduos cresçam livres, pautados pelo respeito mútuo e pela consciência coletiva de cooperação e amor pelo próximo. Isso significa que o professor é atuante nesse processo de conscientização de seu aluno e que para isso, o educador necessita ser realmente um ser humano consciente da sua responsabilidade diante daquilo que apresenta para o estudante, que estabeleça relações pautadas no amor e na ética. Como asseveram Maturana e Rezepka (2000, p. 14) *“pensamos que a educação é um processo de transformação na convivência na qual as crianças se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do professor ou da professora”*.

Contemplando esse pensar, ainda busquei respaldo em Maturana (2000) o qual já tributou essa questão quando remeteu a reflexões sobre as emoções na educação, tais que constituem a base da aceitação, respeito e autonomia da relação professor-aluno. Para tanto, o autor recorreu a questão central da formação dos professores que se inserirão nessa tarefa educativa, a qual,

Deve consistir em tratá-los do mesmo modo que se espera que eles tratem seus alunos, mas treinando-os no olhar reflexivo que lhes permite

ver suas próprias emoções como o espaço de capacitação em que se encontram em cada momento sem perder o respeito por si mesmos, porque podem reconhecer os seus erros pedir desculpas e ampliar o olhar reflexivo com seus alunos sem desaparecer nele. (MATURANA, 2000, p.17)

Ao dar continuidade a esse arrolamento, reflito que o educador transpõe no ato de ensinar aquilo que viveu e os educandos confirmarão mais tarde à medida que se tornarem sujeitos educados em suas ações, pois na juventude o aluno vai mostrar que foi educado em um mundo que o aceitou, o respeitou, o amou e dessa maneira, transmitirá esses sentimentos e reconhecerá o outro como legítimo outro na convivência. Para tanto nos perguntamos para que estamos educando? O professor que amplia seu entendimento sobre a importância das emoções e do amor está moderando os conflitos nas relações com seus alunos, quero dizer que o professor que se aceita e aceita o seu aluno na sua totalidade estará educando para um mundo sem competição nem agressão e para,

Recuperar a harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive” (MATURANA, 1998, p.34).

Compactuando com essa ideia, estamos em busca de uma educação aberta e sensível aos valores humanos e aos sujeitos que dela fazem parte, exaltando assim, o enriquecimento das emoções e das

relações sociais. Para que isso se torne possível, o professor precisa acolher a legitimidade de seu aluno, aceitando o seu ser e corrigindo o ser fazer, esse movimento consiste no que Maturana (1997; 1998; 2000; 2004) chama de Biologia do Amor que se trata de uma lógica simples a qual nós, seres humanos, possuímos em nossa essência.

Reitero que para que ocorra a circularidade da biologia do amor, os educadores precisam ser formados de maneira que aceitem e respeitem a si mesmos, sendo formados por professores-formadores que também estejam nessa sintonia e aceitem os seus alunos na sua totalidade, como seres humanos que erram e acertam ao tentar fazer. Dessa forma, tomo como inspiração as contribuições de Maturana & Rezepka (2000, p.22) quando deixam claro como percebem a formação dos professores,

É por isso que a implementação do ensino na biologia do amor exige que se dê maior atenção, na formação dos professores, à sua formação humana, por um lado, e à ampliação e ao aprofundamento de sua capacitação na atividade e reflexão que ensinam, por outro lado. Por isso mesmo é necessário um maior compromisso do Estado na conservação da dignidade dos professores, oferecendo condições para poderem guardar o respeito por si mesmos e sua autonomia criativa.

Reflico sobre essa questão e descrevo a contribuição de uma aluna que explanou a situação que aconteceu com uma colega, a qual fez um trabalho educacional em um hospital e, no processo final de seu estudo, perdeu uma criança que fazia tratamento contra o câncer. Nesse momento, surgiu no grupo focal um debate sobre a importância do

conhecimento das emoções dos professores que atuam nesse espaço, bem como o suporte que necessitam para este segmento de trabalho de modo que *“o ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica) mas nenhuma delas é tão constante quanto a disponibilidade de ser e estar com o outro e para o outro”* (FONTES, 2003, p. 21). O *estar com o outro e para o outro* evidenciado, nos leva aos ensinamentos de Maturana (1998) que remete às relações sociais pautadas no respeito, amor, e na concepção do outro como legítimo na sua convivência.

No decorrer das falas das alunas, percebi que entraram em consenso sobre a questão das emoções levantadas e concordaram entre si que o trabalho com as emoções, o conhecer de si mesmo e do outro é fator primordial para estruturar a atuação em ambiente hospitalar, bem como em qualquer ambiente educacional. Autores como Restrepo (1998) vêm discutir a questão das emoções, mais especificamente a dimensão afetiva, o sentimento amoroso e a ternura no magistério e as considera imprescindíveis na relação professor-aluno. Este autor ressalta que *“carecemos de um vocabulário amplo para designar os variados matizes que o componente afetivo assume no ato educativo, é impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem”*(1998, p.15). Nesse ponto, percebo que o grupo focal e o questionário trouxeram elementos que proporcionaram que as alunas chegassem à semelhante questão trazida pelos autores que ancoraram este estudo. Fato comprovado quando 93% dos estudantes assinalaram que para atuação em classe hospitalar o professor necessita

de conhecimentos pautados nas emoções<sup>74</sup>, tal como destaco no quadro abaixo no sentido de enfatizar essa questão:

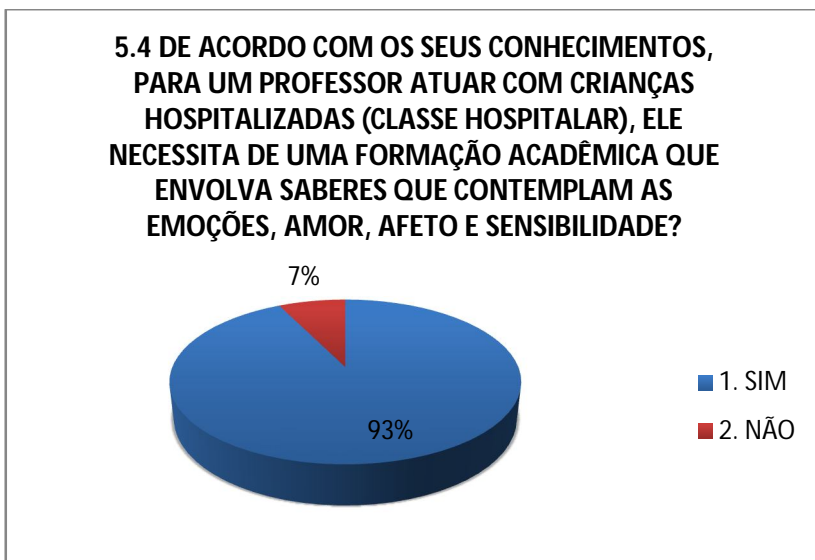


Gráfico 2 – Classe hospitalar e formação humana.

Na circularidade dos relatos e das falas convergentes, as acadêmicas corroboraram com a sistematização das produções da pesquisa bibliográfica e a categoria apontada por autores que ancoraram este estudo, ambos reafirmando que a formação humana se torna essencial para os professores atuarem em ambiente hospitalar. Quanto a essa afirmação, atrevo-me a ir além e complemento que o trabalho com as emoções no curso de Pedagogia se torna essencial para atuação em todo e qualquer ambiente educacional, escolar e/ou não escolar.

---

<sup>74</sup> É preciso considerar também, que esses conhecimentos são essenciais para o professor atuante em escola e/ou outro espaço educativo.



## 5.2 RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA: AS EMOÇÕES PRESENTES NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Ao considerar que as emoções fazem parte do arcabouço de conhecimentos da profissão docente, destaco que 61% dos estudantes acreditam que a formação humana é contemplada no curso de pedagogia de forma que *“foi depois da experiência na sala de aula (estágio curricular), e da troca com os professores que pudemos vivenciar e passar por diferentes situações”* (T). Para as alunas, a partir da sexta fase do curso, a qual marcou a entrada das mesmas no estágio, puderam se deparar com questões que envolviam sensibilidade, amor, raiva, pena e a partir de então, levavam as dúvidas aos professores orientadores. De acordo com (C) *“se não fosse o estágio, talvez as questões não tivessem surgido e elas não seriam trabalhadas”* e complementa *“se as situações são trabalhadas na Universidade, antes e durante a prática elas ficam mais nítidas para a gente”*. Percebe-se que essa dinâmica posta pela aluna se evidencia em sua próxima quando fala que (C) *“o curso trouxe elementos a partir da experiência dos estágios. A partir de quando surgiram as situações os professores nos orientavam”*.

Nesse contexto, destaco que 38% dos alunos afirmaram que o que os levaram a pensar mais profundamente sobre as emoções foi a prática no estágio e essa discussão é realizada de forma que (C) *“durante o processo de estágio a professora conversava sobre amor à criança, como se colocar como mediador do processo de ensino aprendizagem”*. A aluna (A) destacou que *“vimos bastante a questão de se colocar no lugar do outro, de ver o outro na 6ª, 7ª e 8ª fase”*. A partir da conduta adotada pelos professores orientadores, aproveito e trago Maturana & Verden-Zöller (2004) para embasar a reflexão, o qual

permite reflexões intensas e profundas quando discute a questão do amor como a emoção que fundamenta o social, de forma que quando não aceitamos o outro como legítimo na sua existência, negamos o social e esse fenômeno não ocorre. Para esclarecer, Maturana & Verden-Zöllner (2004, p.235) definem que *“o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza ações que constituem o outro como um legítimo na outro em coexistência”*. O autor complementa que a emoção amorosa, ou seja, o amor em si é algo muito simples, porém fundamental nas relações.

Maturana (1998, 2000), Maturana & Verden-Zöllner (2004) e Restrepo (1998) são exemplos de autores que dedicaram seus estudos em conhecer as emoções que movem o fazer dos seres humanos e o papel destas para a educação. No processo de coleta dos dados, elenquei para os acadêmicos, esses e outros autores que discutem tais conhecimentos da formação humana, a fim de entender o que os alunos conheciam sobre o assunto. Para destacar tal questão, trago o gráfico que mostra o conhecimento dos alunos sobre os autores que discutem essa temática:

**5.3 ASSINALE, DENTRE OS AUTORES RELACIONADOS ABAIXO, AQUELES OS QUAIS VOCÊ LEU OU CONHECE POR INDICAÇÃO DE PROFESSORES E/OU COLEGAS:**

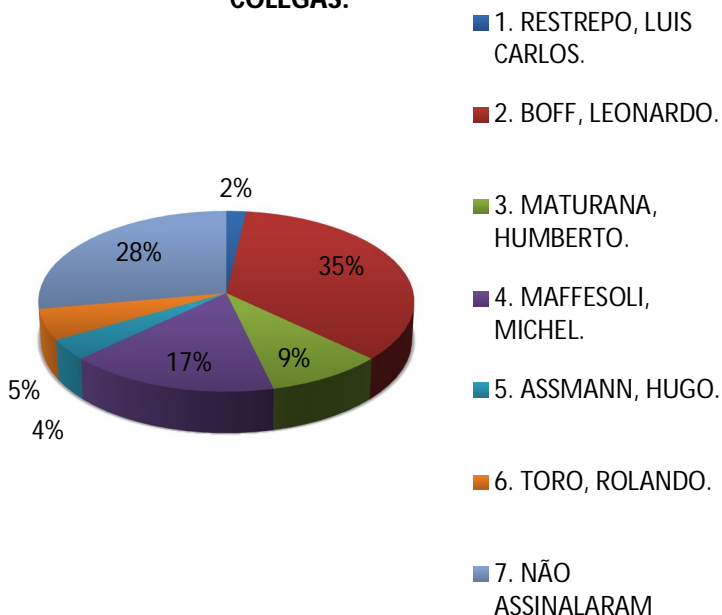


Gráfico 3 – Autores formação humana.

Como é possível observar, 28% dos alunos não assinalaram a questão, o que nos faz entender que desconhecem os autores elencados. Entre os estudantes que responderam o proposto, 35% mostraram que tiveram contato com o conhecimento elaborado por Leonardo Boff, 17% por Michel Maffesoli e 9% por Humberto Maturana. Para corroborar, considero importante a manifestação de uma aluna no grupo focal, a qual falou que em disciplinas isoladas (A) *“vi algo de emoções quando praticamos as danças circulares com a Prof<sup>ª</sup>. Terezinha, na ocasião trabalhou textos do Leonardo Boff e a Prof<sup>ª</sup> Ana Baiana*

*trabalhou a questão do outro, com Maturana*". Foram citadas ainda, as disciplinas pontuais de Psicologia, Ed. Especial e Ed. Física como as que levantaram a questão das emoções. Afiançando esse olhar, ponho em evidência um plano de ensino, o qual trouxe em suas referências autores citados como conhecidos pelos alunos, são eles: Leonardo Boff e Humberto Maturana. Ao dimensionarmos a discussão para os autores que contemplam a formação humana, estamos nos voltando para a importância que os próprios alunos acometem a esse pensar, visto que os mesmos destacaram que viram pouco de tais autores e exprimiram em suas falas a necessidade de maior contemplação.

Ao considerar esse aspecto, para que tenhamos integralmente a biologia do amor em nossas salas de aulas, é preciso uma maior atenção no que reza a constituição desse professor que irá educar e (trans)formar tantas vidas na sociedade. Nas sábias palavras que Maturana e Rezepka (2000) transpõem nos seus pensamentos a biologia do amor que pode ser implementada no ensino a partir do momento em que os próprios professores se sintam valorizados e respeitados para poder fazê-la.

Levando em consideração o fato de que os acadêmicos estudam, experienciam e debatem questões pertinentes à educação durante quatro anos na graduação e que o objetivo deste curso está em formar profissionais éticos e responsáveis para educar seres humanos em processo de constituição do seu ser na sociedade, entendo que as questões referentes ao suporte humano foram realmente pontuais. De acordo com os relatos dos estudantes, as experiências que trouxeram o contato com o conhecimento sistematizado referente às emoções foram poucas, escassas e, na opinião dos mesmos, não chegaram à completude das discussões. Para contribuir no sentido positivo da questão, quanto a

importância de pensarmos sobre a trama das emoções que transcendem o aparente e circunscrevem o essencial na formação, trago Restrepo (1998, p.9-10) o qual contempla que,

[...]É contrário à vivência da ternura colocá-la no campo do normativo, não porque se trate de uma realidade impronunciável, mas por uma razão maior: as éticas impositivas parecem ter chegado ao seu fim, por isso a educação em valores deve ser articulada ao campo de uma estética sugestiva que nos permita abandonar a esfera dos decretos para inscrever-nos na trama de uma educação do gosto e da sensibilidade.

Com o olhar voltado para os dados que desencadearam esse assunto, entendo que quando os alunos falam que o curso trabalhou a formação humana, se referem a questões que eles próprios trouxeram de experiências vivenciadas no estágio e a partir de então, foram orientados de forma que essas questões aparentemente ocultas e subjetivas nas discussões da pedagogia se fizeram aparentes. De acordo, (L) relatou que antes do estágio não tinha a dimensão da importância do saber entender e do ter consciência sobre os sentimentos e emoções em sala de aula e complementa *“no estágio senti que precisava de algo a mais em relação ao entendimento das emoções, mas não sabia onde procurar esse conhecimento”*. Para complementar, trago Mores (2005, p.45) o qual contempla que não é possível separar a prática da subjetividade do educador de modo que,

Devemos investir num trabalho que valorize e ressignifique as diversidades, as pluralidades e o social a fim de darmos vez e voz às subjetividades, às singularidades e à coletividade, por muito tempo submetidas a racionalidade científica.

Nessa constante, cabe ainda desvendar que a totalidade dos estudantes assinalaram que o curso necessita de uma complementação ligada a formação humana. Para esta afirmação, durante o grupo focal os acadêmicos participaram dizendo, mais uma vez, que o curso instrumentalizou em diálogos específicos em algumas disciplinas, e que poucas vezes se falou em emoções do professor. Ainda relataram que algumas “orientações” são passadas no sentido de ‘não agir pelo impulso’, ou se precisar sair da sala em situações extremas, ‘não chorar’. À luz da questão sobre a instrumentalização do curso para o trabalho das emoções, a aluna (T) considerou que *“o suporte para agir perante essa situação em sala de aula foram as vivências pessoais e a prática em sala de aula”*.

Enfim, segundo os depoimentos dos alunos, as questões relacionadas as emoções que venham a surgir apareceram quando os mesmos foram para a prática, onde as situações surgiram. Como assevera (B) *“apesar das situações vividas nos levarem ao trabalho das emoções através da orientação dos professores de estágio, necessitamos de uma base mais sólida, antes mesmo de iniciarmos o estágio curricular”*.

Em contrapartida, a aluna (F) ponderou que *“no início pensei que o curso não havia nos dado suporte emocional para trabalhar as questões que aparecem na sala de aula. Porém agora, percebo que em cada trabalho, disciplina ou debate, essas questões estão implícitas”*. Essa aluna ainda complementa que cabe ao interesse de cada estudante se aprofundar, ir além do que está visível aos olhos. Com a consideração desse relato, (F) ressalta que em orientações e debates sobre/durante o estágio e anterior à ele, as emoções fazem parte do processo de forma

implícita, ou seja, sem que o professor confira intencionalidade na aprendizagem do aluno.

Sigo com a fala da aluna (F), a qual refletiu e considerou todas as aprendizagens proporcionadas à ela como constituintes de uma formação humana, mesmo que não propriamente estejam aparentes nas falas, bibliografias e metodologias dos docentes formadores. Entendo que ao fazer essas colocações a aluna valoriza a sua aprendizagem ao considerar integralmente os conhecimentos proporcionados a ela pelo curso de Pedagogia.

Porém, reflito que, apesar de algumas questões da formação humana aparecerem implícitas nas ações e falas dos professores formadores, analiso os planos de ensino disponibilizados e considero que não existe uma intencionalidade explícita em dar ênfase ou em trabalhar os conteúdos subjetivos à docência como saberes e conhecimentos significativos que devem integrar o currículo da formação dos acadêmicos. De fato, a maioria dos formadores secundarizam os conhecimentos pautados pelas emoções, visto que os mesmos não aparecem em seus objetivos de ensino/aprendizagem.

### 5.3 AS EMOÇÕES SUSCITAM FALAS E AÇÕES

Alçando a atenção para as situações lançadas no grupo focal, percebi que cada aluno possui uma conduta diante de determinadas situações. Não tenho o intuito de discutir se essas condutas são adequadas ou não. Cabe percebermos que emoções que os moveram em determinada situação e como sentem e trabalham essas emoções na ação educativa, considerando que são as emoções que conferem o caráter da

ação e a distinção entre elas são dinâmicas distintas relacionais, ou seja, diferentes classes de condutas de relação.

Durante o fluir do grupo, percebi que quando questionadas quanto as emoções evidenciadas nas situações descritas, as alunas apresentaram dificuldade em falar sobre os sentimentos e emoções que lhes afloravam. Fato explícito quando (A) mencionou que não sente raiva, sente sim tristeza quando as situações acontecem. Em contrapartida, a aluna (F) mostrou em seus argumentos que o professor é um ser humano e que de fato sente raiva, amor, pena e que com consciência disso, deve procurar compreender e saber trabalhá-los durante a ação. Quando indagada que sentimentos lhe aflorariam em determinada situação a aluna respondeu (F) *“num primeiro momento sentiria raiva, porém sabemos que não podemos externar em situação como essa, então me acalmaria e tentaria conversar com o meu aluno”*. Ao admitir que sentiria raiva, a aluna tem a consciência de sua emoção e sabendo disso, ao dizer que se acalmaria e tentaria conversar, sua emoção já se transformou, o que a levou a agir de forma não compatível com a raiva.

Diante disso verificamos as diferentes emoções que o ser humano enuncia diante de determinadas situações. Essas emoções, o levará a agir de diferentes formas, como explícita Maturana e Rezepka (2000, p.29) *“as distintas emoções que distinguimos no viver cotidiano correspondem a distintos domínios de ações relacionais”*.

Vivemos, pois, no fluir dos convívios, o tocar a diferentes emoções que nos levam a diferentes ações a cada instante. É preciso esclarecer, contudo, que são inúmeras as emoções que movem o agir do



ser humano, e estas, podem o levar à construção de relações de confiança baseadas na interação com o outro e aceitação de si e do outro na convivência, ou podem negar o outro ou ainda não considerar o outro em sua legítima convivência. Para clarificar esses pontos, partindo da assertiva que é a emoção que define o caráter da relação humana, Maturana & Verden-Zöller (2004) trazem a ideia que o ser humano é fundado por três vertentes emotivas e essas conduzem as suas ações. O amor é a emoção que constitui a relação social, ele legitima o outro em sua convivência e tem como ação a cooperação com o próximo. A indiferença não permite que o outro tenha convivência ou presença no espaço de convivência com alguém e o ódio é a emoção que não considera o outro como legítimo outro em sua convivência, exaltando assim a competição entre os seres, atitude que não é considerada como o estabelecimento de uma relação social, já que agride e deprecia a relação com o outro e, como consequência, conduz a relação para outras emoções e ações como a agressão, autoridade, as quais negam o outro.

A emoção que funda o social, no qual o outro é aceito como legítimo outro na convivência é o amor. Maturana (1998) afirma que as relações humanas fundadas pela competição, descaso, agressividade, portanto, não fundadas no amor, não são relações sociais. Assim, *“nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua”* (Maturana, 1998, p.26).

Ratifico, pois, que o amor é a emoção fundadora das relações sociais, sem o qual o modo de vida na convivência com o outro não seria possível. Nesse movimento, é interessante perceber que a definição de uma espécie é o seu modo de vida, portanto as competições que se

dão no meio cultural humano, não são sociais, pois a competição implica na negação do outro e essas relações de negação, depreciação, fracasso não tem em si o amor que é a base das relações sociais. Compartilhando das palavras de Maturana (1998, p.23), *“o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”* o que significa que o amor é a emoção que sustenta o social, se há negação ou não aceitação do outro na convivência, não há amor e não há fenômeno social nem relações sociais.

Compartilho, quando Maturana (1998) mantém o diálogo que as emoções se modificam a todo instante, conforme sentimo-las e agimos sobre determinada situação, pois, “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 1998, 15). Na tarefa educacional, Maturana (2000) ressalta o tocante que é preciso pensar que toda emoção abrange e promove uma reação, por isso a importância da tomada de consciência do professor sobre ela. Nessas proposições, Freire (2001) remete a importância do professor em ser consciente do seu inacabamento, pois, de fato o ser humano é inacabado e sabendo disso, procura aprender, transformar, (re)inventar, entendendo que “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (FREIRE, 2001, p.108).

Como forma de esclarecer a dicotomia sobre a forma de externar as emoções presente nas falas e na conduta das acadêmicas, problematizo e entendo que as demais alunas possivelmente também sentiriam raiva ou emoção semelhante na situação proposta. A qual se transformaria em outra emoção após uma reflexão e externaria em uma

ação diferente da que faria sobre a emoção da raiva. Algumas pessoas podem possuir receio de admitir tal proposição, por não terem consciência de suas emoções (MATURANA, 1998) ou pelo fato de estas, serem vistas como “erradas” e/ou “não pertencentes” ao trabalho do professor. Entendo dessa maneira, que o docente enfrenta diariamente situações que fazem aflorar todas as emoções de um ser humano sejam elas positivas ou não. Cabe a consciência e à aceitação do próximo externar tais emoções de modo que consigam se concretizar em relações sociais, pautadas no amor. Compartilho com Restrepo (1998, p. 35) o qual compreende que,

A tarefa do pedagogo é formar sensibilidades e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzelando o corpo sem pretender atracá-lo à dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana.

Nesta perspectiva, é possível mencionar que o amor é contemplado como um fenômeno biológico, por ele se dar na dinâmica da vida, desde suas concretizações mais primitivas até as mais complexas. Quando um ser (humano ou da natureza) acolhe o outro sem exigências e sem esperar nada em troca, surge o amor como fenômeno biológico. Na forma humana, o amor tende a se manifestar com vistas de deixar o outro livre e aceitá-lo na sua totalidade, onde nesse movimento ele é visto como *“a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”* (MATURANA, 1998, p.22).

No ato de educar está presente a convivência e as ações que fazem envolver os seres atuantes nesse processo por seus valores, suas

crenças, ideologias que fazem com que educadores e educandos sintam, pensem e interajam entre seus acordos e desacordos. Essa teia constitutiva do conhecimento leva a construção da afetividade entre os pares e, estabelecer esse vínculo é importante para a constituição do sujeito e das relações de confiança pautadas no amor.

Melo e Cardoso (2010, p.214) contemplam considerações sobre o educar na atitude sensível do professor, onde mencionam que ele,

Precisa crescer em suas habilidades junto às crianças, especialmente nos assuntos pertinentes à sensibilidade, à compreensão e à força de vontade. A resistência ao desânimo, o agir com paciência e audácia não deixa se abater quando se trata de atingir seus objetivos, suas metas.

De acordo, as emoções que se evidenciam na tarefa educativa, foram elencadas pelas alunas, tais como: medo, tristeza, preocupação, amor, pena, inquietação, alegria, sensibilidade, afeto, sentimento de inclusão, cuidado e sentimento de ajuda. Estas retratam o que é um ser humano e as muitas emoções e situações que o professor precisa trabalhar com seus alunos. De fato, a educação requer o trato de renúncias, sentimentos e incertezas, pois,

Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe revitalizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. Sendo assim, ensinar pressupondo a possibilidade de certezas é tender para uma negação da solidariedade com os/as que estão “dentro-e-fora” do sistema. (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 97)

### 5.3.1 Reconhecendo as emoções emergentes

Diante das reflexões possibilitadas até esse momento, conduzi o meu posicionamento para a importância do reconhecimento das emoções na vida do ser humano. Falo, especificamente, da vida do professor, profissional que vivencia/sente frequentemente no seu trabalho a influência das emoções que emergem de distintas situações e que, por sua vez, acarretam diferentes ações.

O posicionamento ao qual me referi, é refletido na fala da aluna (F) no momento em que fiz uma pergunta que remetia sobre as emoções que aflorariam nela enquanto professora quando se deparasse com situações do cotidiano de um educador<sup>75</sup>. Nesse momento, (F) argumentou que *“as emoções existem e, nessas situações que acontecem na prática, somos tomadas por misto de raiva, nervosismo, pena, amor. O que precisamos, enquanto educadores é saber ter consciência e controlá-las”*. Considero que a frase da aluna traduz a conduta de uma educadora consciente de suas emoções, que se mostra transparente ao externar o que pode vir a sentir em determinada ocasião.

Nessa constante, ao fazer o movimento de ouvir as acadêmicas, percebi que nem todas possuem essa clareza ao falar das emoções. Justifico, pois notei que algumas alunas tiveram dificuldade em externar o que sentiriam diante das situações propostas, transparecendo certa dificuldade para falar das suas emoções. Utilizo a expressão “algumas alunas”, pois esse fato não ocorreu de forma isolada, mas sim, foi recorrente quando as mesmas eram defrontadas com a pergunta: *“Que emoção te afloraria nesse momento?”* diante de tal indagação,

---

<sup>75</sup> Situações descritas no capítulo 1 dessa dissertação.

permaneciam algum tempo sem falar, ou falaram que não saberiam expressar o sentimento e/ou emoção.

Diante dessa consideração, questiono os fatores que levam um professor em formação inicial que irá atuar diariamente sobre as vidas de diversos alunos, a sentir dificuldade em expressar as emoções as quais o leva à consciência de suas ações? Acredito que, entre outras questões, isso se deve ao fato de não ser possibilitado a ele, a problematização de questões que evidenciem as suas emoções, nem o possibilitar de discussões específicas sobre formação humana, o que inclui a sensibilidade que leva um ser humano a conseguir externar o que sente.

Entendo, dessa forma, que ter consciência do que se sente, conseguir externar emoções e saber que elas determinam as ações, é um saber fundamental na formação do ser professor. Portanto, ratifico que considero importante buscar reconhecer e entender cada emoção citada pelas alunas como evidente nas situações pedagógicas propostas. Relembro, pois, que o amor, a raiva, a sensibilidade, o afeto e o cuidado, foram emoções recursivas nas falas dos estudantes e, por esse motivo, procurei trazê-las nessa escrita.

Para arrolar o reconhecimento dessas emoções, recorro ao posicionamento de uma aluna, na qual, diante de indagações sobre as emoções que aflorariam em determinada situação, (P) destacou que “*em todas as situações inúmeras emoções me aflorariam, mas acredito que uma delas traduz a escolha do curso que fiz: o amor*”. Ao compartilhar esse argumento, tenho a intenção de destacar a emoção que move o agir

que aceita o outro como legítimo na convivência, em questão, o **amor**. Maturana (1997, p. 22) nos lembra que,

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.

Aceitarmos o outro sem que exigências sejam feitas resulta em interações sociais, as quais são baseadas na cooperação, no respeito, no amor. Entendo que a educação na sua essência é decorrente do estabelecimento de uma relação social, onde os sujeitos do processo educativo são cúmplices e compartilham de emoções sinceras baseadas no respeito mútuo. Considero, assim, que

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro, no espaço de convivência. (MATURANA, 1998, p.29)

Maturana (1998) nos convida a entender que o amor é a base das relações sociais e, da mesma forma, ele fundamenta todas as outras emoções do ser humano. Por mais que estejamos em situações que nos causem outras emoções, recorreremos ao amor para apoiar nossas ações de forma consciente e cooperativa. No entanto, ao negarmos o amor, não estaremos estabelecendo relações sociais, visto que nossas ações serão pautadas pela competição e agressividade, portanto, segundo Maturana

(1998) nem todas as relações são sociais porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua.

As leituras das obras de Maturana (1997,1998, 2000, 2004) que refletem sobre as emoções no agir das relações humanas e sustentam na biologia do amor a base para a convivência humana, me ensinaram a compreender o olhar do outro como possibilidade para o meu olhar e como respeito ao outro na sua convivência. Entendi, dessa forma, que um ensino pautado pela aceitação, pelo amor, faz com que crianças cresçam livres e pratiquem a biologia do amor, já que foram ensinados por ela.

Nessa constante, também aprendi com Maturana (1998) que não somos ‘de todo amor’, ou seja, não somos tomados pelo amor todo o tempo. O que significa dizer que somos também raiva, frustração, tristeza e essas emoções também definem nossas relações.

*“Na situação de ver um aluno agredindo o outro, sentiria **raiva** sim! Acho que agiria por impulso, num primeiro momento. Mas depois me acalmaria e tentaria conversar com os alunos para entender o porquê daquilo” (P).* Ao ler esse fragmento, percebo com maior acuidade o que Maturana (1998) procurou se referir ao nos mostrar que não somos ‘sempre amor’. Entendi, pois, que somos seres humanos, e assim sendo, somos passíveis de sentir todas as emoções possíveis. A **raiva** é uma delas, e o que diferencia as relações estabelecidas entre os seres, é a capacidade de consciência e de saber reverter tal emoção de tal forma que minha relação consiga ser pautada pelo respeito e pelo reconhecimento do outro como legítimo na sua convivência.



Considerando que as emoções conduzem e definem o curso dos nossos afazeres, na medida em que eu me movo pela raiva, frustração, serão elas que conduzirão o meu viver e minhas relações serão pautadas pela competição e não aceitação/negação do outro. No entanto, se reconheço as emoções que me movem e elas são pautadas pelo amor, respeito, afeto, minha relação será de aceitação ao próximo e se constituirá numa relação social.

Faz parte da formação humana que a **sensibilidade** intrínseca ao ser humano, seja uma emoção importante que conduz as relações sociais. Assmann e Sung (2000) admitem que é preciso valorizar a sensibilidade humana, ser capaz de sentir empatia, compaixão, sofrimentos, alegrias e esperança, que dessa forma, estamos nos deixando tocar pela vida.

A sensibilidade apareceu constantemente nas falas dos estudantes, o que evidencia que é uma emoção constituinte da formação humana e, conseqüentemente, recorrente nas condutas do processo educacional. Revelando essas proposições, a aluna (T) identifica que “*o professor sensível vai perceber aquele aluno mais quieto e vai tentar de alguma forma trazê-lo para o restante da turma*”, e entende que o professor necessita ter “***sensibilidade** ao perceber que o aluno precisa ser estimulado*”.

Dessa forma, a sensibilidade transcende o campo do visível aos olhos e passa pela percepção e pelo reconhecimento do outro com o qual você convive. Enxergar o outro além das aparências é o que compõe um ser sensível e capaz de estabelecer relações baseadas na cooperação. Celano (2008, p. 94) assevera que “*o educador sensível é também*

*agente de cura social e de prevenção, acompanhante evolutivo, parceiro de futuros cidadãos e futuros líderes”.*

Nessa constante, fazer o movimento de refletir sobre o sentido das emoções, me leva a pensar que o **afeto**, também recorrente nas falas dos alunos, está constantemente presente nas relações entre os seres humanos, pois em uma simples conversa ou em um gesto estamos, consciente e/ou inconscientemente afetando o próximo ou sendo afetados por ele. A partir dessa ótica, entendo que a afetividade contribui com a construção de um sujeito ético e responsável, e é na consciência de afetar e ser afetado pelo outro que nos remetemos para a formação de sujeitos livres e socialmente responsáveis.

Problematizar o afeto nas relações entre educadores e educandos significa articular a forma como um observa e convive com o outro no tocar das dificuldades vividas decorrentes do processo educativo. Ao ensinar e aprender estamos expostos a uma série de incertezas, preocupações, indecisões, felicidades, visto que o ensino não pode ser considerado como um processo pronto, acabado. No constante dessas incertezas e/ou alegrias decorrentes desse processo, mantemos relações afetivas com quem nos ensina e para quem estamos ensinando, o que nos faz articular a maneira de (com)viver afetando e sendo afetado pelo outro. Dirijo o meu pensamento aos ensinamentos de Restrepo (1998, p. 18) quando ensina que *“o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial<sup>76</sup> é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam”*.

---

<sup>76</sup> Compartilho do pensamento de Restrepo (1998) quando considera por “Inteligência artificial” as operações realizadas por máquinas.

Arrolando esse pensar, trago (P) que evidencia que “*quando vou ensinar e conversar sobre não bater e respeitar o colega, tento estabelecer com os pequenos as emoções mais tranquilas possíveis, baseadas no afeto, amor, sensibilidade*”. Nesse caso, a aluna deixa claro que na relação de ensino-aprendizagem, sua intenção está em afiançar sua conduta nas relações afetivas com o aluno, baseadas no respeito. De fato, o afeto é necessidade de ser compreendido e ajudado, assistido por um olhar confiante que gera segurança e autonomia em quem está sendo afetado. Por isso, é preciso “*trabalhar segundo a hipótese de que a sala de aula é um campo energético construído pela qualidade afetiva consciente e inconsciente das relações professor/aluno pode ajudar e muito na conquista de bons resultados*” (CELANO, 2008, p.84) e ainda complemento dizendo que essas relações necessitam ser afetivas no sentido de formar seres confiantes em si e livres para tomar suas decisões.

Nesse sentido, defronte as situações propostas pelo grupo focal, ao declararem recorrentes o *afeto, sentimento de ajuda, de inclusão*, as acadêmicas externaram o pensar que essas emoções não são senão umas das formas do amor. Reitero dizendo que o afeto é uma forma do amor, através dele, também aceitamos ou negamos o outro como legítimo na sua convivência.

Faz-se interessante aprender com Restrepo (1998) quando articula seu pensar e constata que sofremos de um “analfabetismo afetivo”<sup>77</sup>, o qual muitas vezes nos impede de encontrar as chaves para boas relações interpessoais e para melhorar a vida cotidiana. O autor se

---

<sup>77</sup> Termo presente em Restrepo (1998, p. 20).

refere que diante das estruturas da vida diária postas pela razão, individualismo e pela concretude das ações, há um endurecimento nas relações humanas e uma postergação das necessidades afetivas. Por razões como essa, nos deparamos frequentemente com educadores infelizes, donde fornecem essa base emocional para os seres aos quais está formando.

Conscientes disso, é preciso voltarmos ao movimento da carícia, ao exercício da gratidão, da entrega, a volta da ternura nas ações, pois ela “é o resultado de nos aceitarmos como ruptura e fragmentação [...] que são imprescindíveis para adentrar-nos num mundo inter-humano sem ânsia de conquista” (RESTREPO, 1998, p. 53)

A partir disso, entendo que o **cuidado** é também uma forma do amor. Assim como o afeto, o cuidado é uma emoção terna, generosa e se fez presente em falas como da aluna (P) a qual evidenciou que “*ao ver uma aluna que volta de um tratamento de saúde, o que me move é o querer **cuidar** dela para que ela se sinta bem e acolhida pela turma*”. Dessa forma, o ensinar e o aprender exigem dos sujeitos relações de cuidado. Os seres humanos que se cuidam mutuamente, conservam em si e nos outros o amor mais profundo e a busca por uma sociedade mais humana. Leonardo Boff (1999) referencia o cuidar como o ato de amor que percebemos nas atitudes mais simples do dia-a-dia: a mãe cuida do filho, o animal cuida da natureza, a professora cuida do seu ambiente de trabalho para que os educandos se sintam acolhidos nele, o cuidado com o próximo, o cuidado com o seu amor próprio. Com referência nas palavras do autor,

Sem o cuidado essencial, o encaixe do amor não ocorre, não se conserva, não se expande nem

permite a consorciação entre os seres. Sem o cuidado não há atmosfera que propicie o florescimento daquilo que verdadeiramente humaniza: o sentimento profundo, a vontade de partilha e a busca do amor. (BOFF, 1999, p.111)

Ao partilhar da ideia de que o amor é a emoção central do ser humano, dei vazão às outras emoções que se tornaram recorrentes nas considerações dos alunos do curso de Pedagogia. Dessa forma, entendo que ao (re) conhecermos as emoções que movem nossas ações, estamos possibilitando que as relações humanas sejam verdadeiras e disseminem o amor entre os seres.

Tentei, dessa forma, contribuir para iniciar algumas reflexões sobre as emoções que emergem de situações práticas do cotidiano de um professor atuante em todo e qualquer espaço educacional. Penso que através do movimento de reconhecer e entender essas emoções como constituintes do ser humano, os acadêmicos consigam direcionar suas ações em favor de uma educação sensível e mais humana.

É inserida nesse contexto que finalizo minha pesquisa com a sensação de ter cumprido os compromissos com os quais me comprometi ao iniciar esse trabalho. Nesse processo, afiancei comigo mesma enquanto pesquisadora o ideal de me empenhar para contribuir com os sujeitos (alunos e professores) e com o próprio curso de Pedagogia de uma maneira geral, para que estes possam refletir sobre os achados destacados nessa dissertação, incluindo-os em suas práticas.

Deixo claro que não encerro o meu comprometimento com a educação e continuo contribuindo para que os diferentes espaços educativos sejam conhecidos pelos acadêmicos enquanto inseridos na

sua formação inicial. Reitero que foi com eles (sujeitos da pesquisa) que (re)descobri que a educação é composta por pessoas frágeis, afetivas e que, acima de tudo, amam e se doam ao próximo.

## **REFLEXÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS...**

Ao iniciar essas notas finais, percebo que cheguei a um ponto da caminhada onde reflexões precisam ser concluídas e pensamentos que antes borbulhavam em mim, foram encontrando respostas ao longo do processo e alcançaram agora um estado de calma. Compreendo também, que a tranquilidade que por ora paira em mim, logo se transformará em outros questionamentos que irão agitar o meu ser e desencadear novas reflexões. É dessa maneira que me vejo hoje e é com esse olhar que vejo um pesquisador, pois este, ao caminhar não vislumbra um fim, mas sim fecha ciclos de reflexões que resultam na abertura de um novo pensamento, objeto, questionamentos e por consequência, novas considerações e reflexões. Compreendendo assim o meu caminhar, nesse momento revejo minha trajetória e reflito sobre as inquietações, as ações e as reflexões construídas no decorrer dessa estrada.

O que me mobilizou para compor este estudo foi minha experiência como voluntária; pesquisadora e professora da Classe Hospitalar do Hospital da Universidade Federal de Santa Maria, donde pude observar e vivenciar o trabalho pedagógico nesse ambiente, sobre o qual, indagações surgiram e através delas direcionei o estudo para a área de formação de professores. Daquele momento até agora, defronte a muitas leituras e relatos de experiências de professores, o caminhar desta pesquisa seguiu nas trilhas que os próprios sujeitos que a compuseram me direcionaram.

Esclareço esse processo expondo que, ao buscar elementos para entender o objetivo que me propus a investigar, resolvi dar voz,

inicialmente, aos autores que refletem sobre classe hospitalar com a proposta de entender o que eles consideravam como saberes essenciais para um professor hospitalar. Esses autores orientaram o meu pensar para uma ótica que, até então, não havia sido vislumbrada por mim. Entre os saberes elencados como importantes para um professor atuar em hospitais, o que se destacou entre os autores foram os saberes da formação humana – as emoções. A esses saberes, chamei de conteúdos subjetivos da docência e, a partir de então, direcionei o estudo sobre o intuito de pesquisar se o curso de pedagogia, na visão dos seus estudantes, proporciona elementos que instrumentaliza o trabalho com as emoções na formação do professor. Ao focar nessa questão, deixei claro que as emoções foram aqui vislumbradas como importantes para a formação do pedagogo em geral, seja qual for a área escolhida por ele enquanto profissional.

Ao perceber que as emoções constituíam o elemento orientador do estudo, muitos desafios surgiram. Em primeiro lugar, a emoção é um tema que, historicamente, não é valorizada na área educacional, compreendendo que até hoje vivemos sob herança da educação tradicional e tecnicista, ambas marcadas pelo autoritarismo e pela valorização da razão sobre a emoção no processo de ensino-aprendizagem, as quais ainda respingam marcas no processo de formação e atuação dos professores. Em segundo lugar, tive como desafio pessoal a busca de autores que falavam sobre emoções, pois, até então, considerava superficial o meu conhecimento sobre tal tema.

No movimento de estar disposta para aprender novos conhecimentos que iriam agregar na elaboração do meu estudo, iniciei a escuta aos sujeitos da pesquisa, com os quais lancei mão de diferentes



metodologias para contemplar o que sentiam e como viam as questões com quais se depararam no meu pesquisar. Dessa forma, ao obter os dados, busquei compreender cada questão respondida, ouvir atentamente a cada relato externado e analisar cuidadosamente cada plano de ensino disponibilizado pelos professores formadores. Ouvir, sentir a palavra do outro e possibilitar que outro expresse o que sente, foram ações que aprendi nessa caminhada e com as quais segui por todo o procedimento de coleta e análise dos dados, o que me permitiu à chegada nesse momento de apresentação das considerações que emergiram ao longo do processo.

Tais dados possibilitaram um aprender sobre a formação viabilizada pelo curso de Pedagogia da UFSC, bem como o pensar sobre as emoções como elemento essencial na constituição do ser professor como ‘ser humano’ em qualquer espaço educacional. Dessa forma, as respostas dos estudantes e os elementos dispostos nos planos de ensino dos professores evidenciaram que:

- O contato e os conhecimentos possibilitados por diferentes espaços educacionais além da escola não são oportunizados para os acadêmicos. O Curso de Pedagogia da UFSC apresenta em seu PPP que o lócus de formação do seu aluno acontece no interior da escola, mas não impossibilita que eles recorram à experiências em espaços para além das salas de aula, caso possuam interesse. No entanto, os relatos dos estudantes mostraram que a formação inicial é voltada para sala de aula e que não possuem incentivos para conhecer outros espaços educacionais.

- A arte é considerada uma manifestação da sensibilidade do ser humano. No entanto, essa emoção não se faz presente no curso de pedagogia, visto que o contato com diferentes formas de artes não são evidenciadas nem exaltadas como importantes no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores não explicitam nos seus planos de ensino a intencionalidade de trazer a arte na formação de seus alunos como fator de desenvolvimento e formação humana.

- O estágio curricular da sexta fase do curso foi considerado pelos estudantes como um 'divisor de águas' no processo de formação. Foi a partir dele que a educação pôde ser sentida e pela qual os estudantes caminharam para o entendimento de processos educativos através das vivências. A partir dos dados analisados, é possível assegurar que é no estágio curricular, através do contato com a realidade educacional, que surgem as questões emocionais não discutidas em momentos anteriores no curso. Nessa ocasião de atuação no estágio, os acadêmicos demonstram a falta de conhecimentos sobre suas emoções que resultam em ações imediatistas e equivocadas.

- É possível afirmar, então, que os acadêmicos não possuem consciência que as emoções dispostas na prática pedagógica resultam em ações. Sem perceber isso, por conta do não conhecimento desse conteúdo subjetivo da docência, o acadêmico age sem sentir sua emoção presente, o que pode acarretar ações impulsivas que afetarão os alunos participantes da ação pedagógica. Como os formadores não possibilitam esse conteúdo aos acadêmicos da graduação, estes se tornam responsáveis por uma educação que não leva em consideração as emoções.

- Devido as vivências possibilitadas pelo estágio curricular, muitos acadêmicos levam dúvidas referente às emoções para os professores orientadores. No entanto, outros relatos mostraram que muitos alunos que possuem dúvidas quanto a essa questão, não as levam aos formadores e os conhecimentos sobre esse conteúdo não são possibilitados, permanecendo no âmbito do senso comum para os estudantes.

- Na visão dos estudantes, os conteúdos subjetivos, aqui compreendidos pelas emoções, são considerados como conhecimentos importantes na formação acadêmica. Os alunos analisaram esse elemento como faltante na formação viabilizada pelo curso de Pedagogia, pois não vislumbraram essa questão na intencionalidade dos docentes. Contemplando os professores, dos nove planos de ensino disponibilizados, apenas um explicitou a intencionalidade em considerar e trabalhar conteúdos subjetivos da docência com os estudantes. Essa intencionalidade foi percebida nos objetivos e nas referências bibliográficas do plano. Dessa forma, são poucos os professores que sistematizam e elevam para a discussão acadêmica, questões sobre o fator emoções na sala de aula. Logo, pode-se inferir que para os formadores, os conteúdos subjetivos não são considerados prioridade na formação dos futuros professores.

- Os conteúdos subjetivos, essenciais na formação e para a atuação do professor, não são instrumentalizados na graduação. Certifico, pois, de acordo com a análise dos planos de ensino e com os relatos dos acadêmicos, esses conteúdos não são considerados importantes a ponto de serem elevados para o primeiro plano no planejamento dos professores. Devido a isso, apesar de algumas

questões subjetivas aparecerem isoladas nas disciplinas, o professor não insere uma intencionalidade sobre esses conteúdos e, portanto, não os concebe como prioridade na formação dos acadêmicos.

- De acordo, a assertiva evidenciada pelos autores que falam sobre classe hospitalar, qual seja, os conteúdos subjetivos da docência – emoções, amor, afeto, sensibilidade – presentes na formação humana, tidos como essenciais para o trabalho do professor hospitalar, não são trabalhados/instrumentalizados pelo curso de Pedagogia da UFSC.

A partir das experiências que me foram possibilitadas nessa pesquisa, de ler e sentir os autores; os encontros com os acadêmicos e o contato com os planos de ensino dos professores, aprendi que é necessário o vivenciar constante de docentes e discentes com a *biologia do amor* (MATURANA, 2004), uma vez que ela nos ensina que crianças que crescem aprendendo a aceitar e respeitar o outro e conceber o amor como emoção que alicerça as relações, significa formar um adulto que irá ensinar nos pilares desses mesmos fundamentos. Esse adulto irá acreditar e priorizar o sensível e o emocional nas relações e afiançará uma intencionalidade em oportunizar conhecimentos baseados em conteúdos subjetivos integrantes da formação humana.

Envolvida no processo da pesquisa, entendi que os conteúdos subjetivos da docência precisam ser compreendidos como integrantes essenciais para a formação dos professores que irão atuar em qualquer espaço educacional. No entanto, minha ótica foi voltada para a Classe Hospitalar e, nessa constante, aprendi que na formação voltada aos professores que se interessam por esse ambiente, as dimensões da formação humana, as emoções, amor, afeto, sensibilidade, devem

aparecer de forma evidente na constituição do ser professor hospitalar. O educar nesse âmbito acontece de forma amorosa e tem o amor como fundamento central das relações humanas, ele se torna condição indispensável para desenvolvimento integral do corpo, do comportamento, psicológico, social e espiritual da criança.

Compreendo, dessa forma, que a importância do formar está em promover experiências de aprendizagens e diálogos no curso, nas disciplinas, através dos conteúdos subjetivos da docência entre os atores da formação (educador/educando) para juntos criarem situações em que os conhecimentos e os saberes possam ser aprendidos, pois, *“nas condições verdadeiras de aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”* (FREIRE, 2008, p.28).

*E foi tão rápido, não parece, mas foi. Enquanto estava imersa no processo, parecia tudo tão distante. Mas quando cheguei no momento de concluir as considerações, acabei compreendendo que passou, que não foi doloroso nem árduo como muitos diziam. Foi trabalhoso, sim. Muitos momentos e por ser feito de momentos e por me interessar por pessoas, são vividos e sentidos de diversas formas. Acredito, pois, que quando se quer algo e se tem pessoas boas ao lado, tudo conspira para o melhor, para o tangível. Por isso descrevo que foi um momento bom, feliz!  
Mas por que foi? Ainda está sendo. E muito ainda virá a ser!*

*Carina V.M.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D. P. **Saber e prática docente em classes hospitalares:** um estudo no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) Universidade Estácio de Sá, RJ, 2001.

AMARAL, D.P.; SILVA, M.T.P. **Formação e prática pedagógica em Classes Hospitalares:** respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos, 2003. Disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecac/cm/daniela.htm>. Acesso em 18 agosto 2011.

ANTUNES, H.S. **Ser aluna, Ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ANTUNES, H.S. **Trajetória docente:** o encontro da teoria com a prática. Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia de Ensino, 2005.

ARGOLO, G.S. Olhares e saberes do encontro com a arte. In: LEITE, M.I.; OSTETTO, L.E. (Orgs). **Museu, Educação e Cultura:** encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ASSMANN, H.; SUNG, J.M. **Competência e sensibilidade solidária:** educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, E.F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisa.** Curso de Especialização em Metodologias de Desenv. e Avaliação de Projetos Educacionais – SEE-MG/CEFET-MG/1999. Disponível em: <http://www.sit.com.br/SeparataENS0019.htm> acesso em: 20/09/2010.

BARROS, A.S.S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. In: **Educação da criança hospitalizada**: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. Cadernos do Cedes/73. 1ª Ed. Set/dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de julho de 1990. 5 ed. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**. Resolução nº 41, de 13/10/1995. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar** : estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. –Brasília : MEC ; SEESP, 2002.

BLISSARI, S.R.R. Educação Biocêntrica: ousar mudanças na formação de professores. In: SOUSA, A.M.B.; BARBOSA,I.B. **Cuidar da educação, cuidar da vida**. Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências/NUVIC. Florianópolis, 2011.



BOOF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CALEGARI, A.M. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações do Trabalho Pedagógico no contexto hospitalar.** Dissertação (Mestrado), Maringá, 2003.

CARDOSO, T.M. Projeto de Extensão Universitária. **Articulando uma classe hospitalar de 5ª a 8ª série.** Florianópolis, maio de 2003.

CARDOSO, T.M. Apontamentos para a Construção de Profissionalidades Docente Biocêntricas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 670-687.

CARVALHO, M.P. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M.C.P. Espaços de cultura e formação de professores/monitores. In: LEITE, M.I.; OSTETTO, L.E. (orgs). **Museu, Educação e Cultura:** encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CECCIM, R.B; FONCESA, E.S. Classe Hospitalar: buscando padrões referenciais e atendimento pedagógico-educacional à criança e ao adolescente hospitalizado. **Revista Integração:** diversidade na educação. Brasília. Ano 9 – n° 21, p. 31-40, 1999.

CELANO, S. As mãos que tocam a alma.um outro jeito de curar. In: CELANO, S; GUERRINI, I.A. **Mãos que tocam a alma.** Sugestões para uma educação transdisciplinar. São Paulo: TIOM, 2008. p. 179.

COMIN, J.O. **Os saberes docentes na classe hospitalar**. Dissertação (Mestrado) UFSC. Florianópolis/SC, 2009.

COVIC, A.N. **Atendimento Pedagógico Hospitalar**: convalidando uma experiência e sugerindo idéias para a formação de educadores. Dissertação (Mestrado) PUC, São Paulo, 2003.

COVIC, A.N. **Aprendizagem da docência**: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar. Tese (Doutorado) PUC, São Paulo, 2008.

DARELA, M.S. **Classe hospitalar e escola regular**: tecendo encontros. 2007. Dissertação (Mestrado) UFSC, Florianópolis, 2007.

ESPÍRITO SANTO, R.C. **O renascimento do sagrado na educação**: o autoconhecimento na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEVES, C.R. **Pedagogia Hospitalar**: Um breve histórico. 2008.

Disponível em:

<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf>. Acesso em 16 agosto 2011.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FILHO, A.J.M & FILHO, L.J.M. Formação de professores e trabalho pedagógico na Educação Infantil: considerações propositivas. In:

SOUZA, A.R.B; SARTORI, A.S; NORONHA, E.C.S.F (Org.).

**Formação Docente e Práticas Pedagógicas:** Cenários e Trajetórias. 1 ed. Florianópolis: Editora UDESC, 2010, v. p.39-58.

FOGGIATTO, J.A.A. **Ensino-aprendizagem de matemática em**

**Classe Hospitalar:** uma análise da relação didática a partir da noção de contrato didático. Dissertação (Mestrado) UFSC, 2006.

FONSECA, E. **Atendimento Pedagógico educacional para crianças e jovens hospitalizados:** realidade Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1999.

FONSECA, E. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E. 2003. Disponível em:

<http://www.escolahospitalar.uerj.br/estudos.htm>, acesso em: 17 agosto 2011.

FONTES, R.S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada:**

discutindo o papel da educação no hospital. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, RJ. 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GABARDO, A.A. **Classe Hospitalar:** aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

GATTI, B.A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. Nº. 113. p. 65-81, julho 2001.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEREMIAS, T.M.F. **O contexto da educação nas narrativas das crianças**. 2010. Dissertação (Mestrado) UFSC. Florianópolis, 2010.

GOLDMANN, F.O. **Saberes docentes ao pedagogo hospitalar: um estudo em Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado) UNIVALI, Itajaí. SC. 2009.

GONZÁLES-SIMANCAS, J.L.; POLAINO-LORENTE, A. **Pedagogia Hospitalaria: Actividad Educativa em ambientes clínicos**. Narcea: S.A. Ediciones: Madrid, 1990.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. da (org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 99, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LIBÂNIO, J.C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S.G (Org) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas – 2 ed**. São Paulo: Cortez, 2006. p.59-97.

LINHEIRA, C.Z. **O ensino de ciências na Classe Hospitalar: um estudo de caso no hospital infantil Joana de Gusmão, Florianópolis/SC.** Dissertação (Mestrado) UFSC, 2006.

LUCON, C.B. **Representações Sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de Classe Hospitalar.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, 2010.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, E.L.M. **O desafio ao professor universitário na formação do pedagogo para atuação na educação hospitalar.** 1998. Dissertação (Mestrado) PUC – PR, 1998.

MATOS, E.L.M; MUGGIATI, M.M.T. de F. **Pedagogia Hospitalar.** Curitiba: Champagnat, 2001.

MATOS, E.L.M; MUGGIATI, M.M.T. de F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 3ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

MATURANA,H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte:Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA,H.; REZEPKA,S.N. **Formação Humana e Capacitação.** Tradução: Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, H. & VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELO, M. M. R.; CARDOSO, T. M. Educação em outros contextos: uma experiência docente na classe hospitalar do Hospital Infantil Joana de Gusmão (HIJG). In: SOUZA, A.R.B. de; SARTORI, A.S.; NORONHA, E.C. de S de F. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas:** Cenários e Trajetórias. 1 ed. Florianópolis: Editora UDESC, 2010, v. , p. 191-218.

MENEZES, C.V.S. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar:** um estudo de caso em enfermarias pediátricas do hospital de clínicas da UFPR. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, M.C. de S. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 2. Ed., São Paulo – Rio de Janeiro: BR. HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992. p. 111–139.

MORES, A. Saberes práticos e saberes acadêmicos: relações construídas nos processos formativos de professores. In: ANTUNES, H.S. **Trajetória docente:** o encontro da teoria com a prática. Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia de Ensino, 2005.

MOTA, C.H. Princípio 7. In: SANTOS, L.; JORGE, A.; ANTUNES, I. **Carta da Criança Hospitalizada: Comentários**. Lisboa: Instituto de apoio a criança, caderno 1. Novembro, 2000, p.59-60.

MUGGIATI, M.T.F. **Hospitalização Escolarizada: uma nova alternativa para o escolar-doente**. 1989. Dissertação (Mestrado) PUC-RS. 1989.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLANDA, O.F.J. O currículo em uma classe hospitalar: Estudo de caso no albergue pavilhão são José da Santa casa de misericórdia do Pará. Dissertação (Mestrado) UFP. Belém-Pará, 2006.

OSTETTO, L.E. De luzes e de vãos: em busca da beleza para ser humano. In: LEITE, M.I.; OSTETTO, L.E. (Orgs) **Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ORTIZ, L. **Classe Hospitalar: reflexões sobre sua práxis educativa**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2002.

ORTIZ, L & FREITAS, S. **Classe Hospitalar: Caminhos Pedagógicos entre Saúde e Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

PAULA, E.M.A.T. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar**. 2004. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

PAULA, E.M.A.T. **A educação como proteção integral para crianças e adolescentes hospitalizados.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/ErciliadePaula.pdf>. Acesso em: 17 agosto 2011.

PEREIRA, M.Q. **Os saberes de uma professora e sua atuação na Classe Hospitalar:** estudo de caso no Hospital Universitário de Santa Maria. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2006.

PEREIRA, P.A. Considerações em torno a uma concepção do sujeito. In: MORENO, L.V.A.; ROSITO, M.M.B. **O sujeito na educação e saúde:** desafios na contemporaneidade. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007.

PIMENTA, SG. **Formação de Professores:** Identidade e Saberes da Docência. São Paulo. Cortez, 1999, pp.15-34.

RESTREPO, C.L. **O direito à ternura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROCHA, S.C. Educação Biocêntrica: uma escolha pedagógica. In: SOUSA, A.M.B.; BARBOSA, I.B. **Cuidar da educação, cuidar da vida.** Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências/NUVIC. Florianópolis, 2011.

SANTOS, L.F.A dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II.** Métodos e Técnicas da Pesquisa II. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SANTOS, D. **Aprendizados adquiridos no Hospital:** análise para um ensino de ciências na Classe Hospitalar. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.



SOUZA, S.V. **A expressão da emoção da criança hospitalizada: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SOUZA, A.R.B; NORONHA, E.C.S.F. Caminhos possíveis da extensão da formação docente. In: SOUZA, A.R.B.; SARTORI, A.S.; NORONHA, E.C. de S. de F. (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Cenários e Trajetórias.** 1 ed. Florianópolis: Editora UDESC, 2010, p. 21-38.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TELLES, T.M.P.C. O texto literário em sala de aula: uma alternativa para a formação do ser humano integral. In: MORENO, L.V.A.; ROSITO, M.M.B. **O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade.** São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007.

TOMASINI, R. **Pedagogia Hospitalar: concepções de profissionais sobre as práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar.** Dissertação (Mestrado) Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.

TRUGILHO, S.M. **Classe hospitalar e a vivência do otimismo trágico: um sentimento da escolaridade na vida da criança.** 2003. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, ES. 2003.

THERRIEN, J. A pedagogia no atual contexto de formação para a docência: dilemas na identidade de uma profissão. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Orgs) **Saberes e dizeres: sobre a formação de professores na Unifra.** Santa Maria: Unifra, 2003. p. 127-134.

ZAIAS, E.; PAULA, E.M.A.T. **A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações.** Unisinos, 2010, p. 222-232.

## **ANEXOS**

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/UFSC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>.Terezinha Maria Cardoso  
MESTRANDA: Carina Vizzotto Meinem

## PESQUISA DE OPINIÃO

Tema da pesquisa: Conteúdos subjetivos da docência e a Classe Hospitalar.

Objetivo: Levantar informações junto aos estudantes do curso de Pedagogia da UFSC sobre a temática pesquisada. O instrumento procura acerrar-se dos acadêmicos a partir de diferentes ângulos: perfil dos pesquisados, percurso escolar, experiência no trabalho, percepções e expectativas em relação aos saberes possibilitados pelo curso.

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## HABILITAÇÃO DO CURSO:

- 1.Educação Infantil
- 2.Séries Iniciais
- 3.Orientação e Supervisão Escolar
- 4.Educação Especial

## FASE QUE ESTÁ CURSANDO:

\_\_\_\_\_

## 1. PERFIL DO PESQUISADO

1.1 Data de Nascimento (mês e ano):

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.2 Sexo:

- 1.Masculino
- 2.Feminino

1.3 Você fez sua educação básica (Ensino Fundamental e Médio) em:

- 1. Escola pública exclusivamente
  - 2. Escola particular exclusivamente
  - 3. Escola pública e particular
  - 4. Outra situação. Especifique:
- 
- 

1.3.1 Em que turno?

- 1. Diurno
- 2. Noturno

1.4 Você trabalha?

- 1. Sim
- 2. Não

1.4.1 Com que idade começou a trabalhar?

\_\_\_\_\_ anos

1.4.2 Em caso de resposta afirmativa no item 1.4, você atua em:

- 1. Escola
  - 2. Com educação, porém fora do espaço escolar. Neste caso, especifique o lugar:
- 
- 

- 3. Fora de setores educacionais.

## 2. INSERÇÃO SÓCIO CULTURAL

2.1 Você vai ao teatro?

- 1. Raramente
- 2. Às vezes
- 3. Frequentemente

2.2 Você vai ao cinema?

- 1. Raramente
- 2. Às vezes
- 3. Frequentemente

2.3 Você vê filmes em casa?

- ( )1. Raramente
- ( )2. Às vezes
- ( )3. Frequentemente

2.3.1 Que gênero de filme você assiste?

- ( ) 1.Ação
  - ( ) 2.Drama
  - ( ) 3.Comédia
  - ( ) 4.Romance
  - ( ) 5.Terror
  - ( ) 6.Comédia romântica
  - ( ) 7.Outros:
- 
- 

2.4 Você costuma assistir TV?

- ( )1. Sim
- ( )2. Não

2.4.1 Em caso afirmativo, qual o número de horas por dia?

- ( )1. Menos de 1 hora diária.
- ( )2. Entre 1 e 2 horas.
- ( )3. Entre 2 e 3 horas.
- ( )4. Mais de 3 horas diárias.
- ( )5. Varia de acordo com o dia.

2.4.2 Relacione 3 programas de TV os quais você assiste com maior regularidade.

---

---

---

2.5 Você lê jornais? Com que frequência?

- ( ) 1.Não leio jornais
- ( ) 2.Raramente
- ( ) 3.Diariamente
- ( ) 4.Semanalmente

2.6 Você lê revistas? Com que frequência?

- ( ) 1.Não leio revistas
- ( ) 2.Raramente

- 3. Diariamente
- 4. Semanalmente
- 5. Algumas vezes no mês

2.6.1 Que tipo de revista você costuma ler?

- 1. Fofoca (Contigo; Tititi; Caras...)
  - 2. Educação (Nova Escola; Revista Educação)
  - 3. Conhecimentos gerais (Veja; Isto É)
  - 4. Difusão Científica (Superinteressante; Notícias ABRADIC)
  - 5. Acadêmica (Revista Perspectiva; Política & Sociedade)
  - 6. Carreira e finanças (Você S/A; Gestão & Negócios)
  - 7. Outras:
- 
- 

2.7 Você costuma de ler livros, além dos indicados na Universidade?

- 1. Sim
- 2. Não

2.7.1 Dentre os livros que você leu, algum foi especialmente importante para a sua formação?

- 1. Sim
- 2. Não

2.7.2 Em caso afirmativo, qual(is)?

---

---

---

2.8 Você tem acesso a internet?

- 1. Sim
- 2. Não

2.8.1 Que tipo de sites você navega com maior frequência?

- 1. Pesquisa
- 2. Redes Sociais
- 3. Música
- 4. Culinária
- 5. Notícias
- 6. Outros:

2.9 Você desenvolve alguma habilidade artística? Qual?

- 1.Toco instrumento
- 2.Dança
- 3.Canto
- 4.Interpreto
- 5.Pinto
- 6.Desenho
- 7.Bordo
- 8.Outros:

---

---

9.Não desenvolvo habilidades artísticas.

### 3. PEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

3.1 Você considera importante para a formação de um educador, que durante a realização da graduação em Pedagogia os acadêmicos tenham contato com práticas educacionais em ambientes fora do espaço escolar?

- 1.Sim
- 2.Não

3.1.1 Em caso de resposta positiva, por quê? (Pode assinalar mais de um item)

- 1.Adquirir conhecimentos em diferentes espaços educacionais.
- 2.Ampliar a possibilidade de experiências para posterior atuação no mercado de trabalho.
- 3.Conhecer outros espaços educacionais para fomentar possíveis pesquisas em formação continuada.
- 4. Outros:

3.2 O Curso de Pedagogia da UFSC ofertou disciplinas que contemplassem a experiência acadêmica em espaços onde a educação acontece fora da escola?

- 1.Sim
- 2.Não



3.3 Nos estágios curriculares do curso, você teve a opção de realizá-lo (os) em ambiente não-escolar?

1.Sim.

2.Não.

3.3.1 Em caso de resposta positiva, você optou por realizar o estágio em ambiente não-escolar?

1.Sim

2.Não

3.3.2 Em caso de resposta positiva, assinale o ambiente educacional não-escolar optado:

1.Presídio

2.Hospital

3.Orfanato

4.Empresa

5.ONGs

6.Outros:

---

---

3.3.3 O que você achou desta experiência?

1.Positiva

2.Negativa

Justifique a opção escolhida:

---

#### 4 CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE A CLASSE HOSPITALAR

4.1 Você já tomou conhecimento sobre o trabalho de educadores com crianças hospitalizadas (classe hospitalar)?

1.Sim, no curso de Pedagogia.

1.1 Através dos conteúdos programáticos.

1.2 Discursos, palestras, relatos de professores.

1.3 Conversas informais com professores.

2. Sim, fora do curso de Pedagogia.

Especifique onde:

---

---

3.Não.

4.2 Tem ou teve conhecimento sobre os autores que pesquisam sobre Classe Hospitalar?

1.Sim

2.Não

4.2.1 Em caso de resposta positiva, assinale os autores que você tem conhecimento:

1. CECCIM, Ricardo.

2. FONSECA, Eneida Simões da.

3. PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de.

4. TAAM, Regina.

5. MATOS, Elizete Lúcia Moreira.

6. MUGGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas.

7. Outros:

---

---

4.3 Você tem ou já teve contato com o ambiente da Classe Hospitalar?

1.Sim

2.Não

4.3.1 Em caso de resposta afirmativa, de que maneira esse contato foi oportunizado?

1.Através do estágio curricular da graduação.

2.Através de acompanhamento de parente e/ou conhecido em tratamento de saúde no hospital ou ainda, por motivo enfermo pessoal.

3.Através de projetos de pesquisa e/ou extensão.

4.Através de trabalho voluntário.

5.Outros:

---

---

4.3.2 O que você achou desta experiência?

1. Positiva

2. Negativa

Justifique:

---

## 5 FORMAÇÃO HUMANA

5.1 Você acredita que os saberes que compõe o arcabouço intelectual da profissão docente são pautados, entre outros conhecimentos, pelas emoções (formação humana)?

- 1.Sim
- 2.Não

5.2 Você considera que conhecimentos da formação humana (aqueles pautados em emoções, amor, afeto) são contemplados implícita ou explicitamente no currículo do curso de Pedagogia da UFSC?

- 1.Sim
- 2.Não

5.2.1 Em caso de resposta positiva, esses saberes são trabalhados de que maneira durante o curso?

- 1.Através de disciplina específica.
  - 2.Através de debates em diferentes disciplinas que não possuem, necessariamente, esse foco.
  - 3.Através de conversas informais entre docentes e acadêmicos.
  - 4. Através de experiências em estágios.
  - 5.Outros:
- 
- 

5.2.2 Você considera que esses saberes (pautados em emoções, amor, afeto) deveriam compor os debates dentro deste curso de formação de professores?

- 1.Sim
- 2.Não

5.3 Assinale, dentre os autores relacionados abaixo, aqueles os quais você leu ou conhece por indicação de professores e/ou colegas:

- 1. RESTREPO, Luis Carlos.
- 2. BOFF, Leonardo.
- 3. MATURANA, Humberto.
- 4. MAFFESOLI, Michel.
- 5. ASSMANN, Hugo.
- 6. TORO, Rolando.

5.4 De acordo com os seus conhecimentos, para um professor atuar com crianças hospitalizadas (Classe Hospitalar), ele necessita de uma formação acadêmica que envolva saberes que contemplem as emoções, amor, afeto e sensibilidade?

1.Sim

2.Não

5.5 Sob a sua ótica, o curso de Pedagogia possibilitou aos (as) acadêmicos (as) uma formação para o trabalho em Classe Hospitalar?

1.Sim

2.Não

5.6 Para você, faz-se necessário uma complementação ao curso de Pedagogia que contemple conteúdos da formação humana?

1.Sim

2.Não

Justifique se sentir necessidade:

---

---

Caro estudante,

A fim de que possamos contemplar discussões mais específicas e, ao mesmo tempo, concepções pessoais, caso for necessário, você poderia contribuir em outro momento participando de um grupo focal sobre o tema em questão?

Sim.

Nome: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Não.

Muito obrigada pela sua colaboração!  
Responsável: Carina Vizzotto Meinem  
Fone:(47) 9645-4845  
E-mail:carina\_meinen@hotmail.com  
PPGE/CED/UFSC

## ANEXO II – QUESTÕES QUE NORTEARAM O GRUPO FOCAL

### QUESTÃO 1

Você está em sala, quando um aluno levanta e agride fisicamente outro na frente.

Que sentimentos te afloram nessa situação?

Qual a sua ação nesse momento?

O curso de pedagogia te instrumentalizou para agir nessa situação? Na forma de elaborar subsídios para trabalhar com as emoções que afloram durante a situação?

### QUESTÃO 2

Professor pergunta aos alunos sobre uma aluna que tem faltado aula a quase uma semana. Chega a notícia que a aluna está internada no hospital da cidade com diagnóstico de câncer. Passado alguns meses de tratamento de saúde da criança, ela retorna a sua escola e apresenta certo atraso nos estudos em relação aos seus colegas, além de uma notável baixa auto-estima por conta da situação.

Que sentimentos te afloram nessa situação?

Qual a sua ação nesse momento?

O curso de pedagogia te instrumentalizou para agir nessa situação? Na forma de elaborar subsídios para trabalhar com as emoções que afloram durante a situação?

### QUESTÃO 3

Você está recebendo os alunos e vê uma menina na cadeira de rodas entrando na sala.

Que sentimentos te afloram nessa situação?

Qual a sua ação nesse momento?

O curso de pedagogia te instrumentalizou para agir nessa situação? Na forma de elaborar subsídios para trabalhar com as emoções que afloram durante a situação?

### QUESTÃO 4

Durante as atividades pedagógicas, você percebe uma criança quieta, distante, introspectiva.

Que sentimentos te afloram nessa situação?

Qual a sua ação nesse momento?

O curso de pedagogia te instrumentalizou para agir nessa situação? Na forma de elaborar subsídios para trabalhar com as emoções que afloram durante a situação?

ANEXO III – CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES  
(2000 A 2008) SOBRE PEDAGOGIA HOSPITALAR<sup>78</sup>

| <b>Categorias</b>                                                   | <b>Autores</b>                                                                                                                                                                                             | <b>N. de trabalhos</b>    |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| (1) Práticas pedagógicas no hospital                                | Gonçalves (2001);<br>Gabardo (2002);<br>Ortiz (2002);<br>Fontes, (2003); Justi,<br>(2003); Sousa<br>(2005);<br>Foggiatto, (2006);<br>Linheira (2006);<br>Santos<br>(2008); Tomasini<br>(2008) Paula (2005) | 10 dissertações<br>1 tese |
| (2) Formação de professores                                         | Amaral (2001);<br>Covic (2003);<br>Pereira (2006);<br>Branco (2008);<br>Carvalho (2008);<br>Costa (2008)<br>Covic (2008)                                                                                   | 6 dissertações<br>1 tese  |
| (3) As TICs na educação hospitalar                                  | Moro (2007);<br>Bonassina (2008);<br>Garcia (2008);<br>Kowalski (2008)                                                                                                                                     | 4 dissertações            |
| (4) Papel e formação do pedagogo no hospital                        | Kulpa (2001);<br>Calegari (2003);<br>Menezes (2004)                                                                                                                                                        | 3 dissertações            |
| (5) Sentido da escolaridade hospitalar para a criança hospitalizada | Souza (2002);<br>Trugilho (2003);<br>Rolim (2008)                                                                                                                                                          | 2 dissertações<br>1 tese  |
| (6) Análise do processo de implantação de Escolas                   | Ramos (2006); Silva<br>(2008)                                                                                                                                                                              | 2 dissertações            |

<sup>78</sup> Fonte: “A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações”. Zaias e Paula, 2010.

|                                                                                             |                                 |                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| hospitais                                                                                   |                                 |                                |
| (7) Reinscrção da criança hospitalizada na escola regular                                   | Moreira (2002);<br>Silva (2006) | 1 dissertação<br>1 tese        |
| (8) Processo organizacional da Escola nos hospitais                                         | Zardo (2007)                    | 1 dissertação                  |
| (9) A compreensão da escola regular sobre a escola no hospital                              | Darela (2007)                   | 1 dissertação                  |
| (10) Percepções da família com relação à distância da escolaridade da criança hospitalizada | Holanda (2008)                  | 1 dissertação                  |
| (11) O currículo na Escola nos hospitais                                                    | Olanda (2006)                   | 1 dissertação                  |
| (12) Processo de exclusão escolar da criança hospitalizada                                  | Gomes (2003)                    | 1 dissertação                  |
| (13) Possibilidades e limites da relação entre saúde e educação                             | Cavalcanti (2000)               | 1 dissertação                  |
| <b>Total</b>                                                                                |                                 | <b>33 dissertações;5 teses</b> |

#### ANEXO IV – SISTEMATIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REALIZADO SOBRE OS AUTORES DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE CONTEMPLARAM A CLASSE HOSPITALAR

Em sua dissertação intitulada “*Hospitalização Escolarizada: uma nova alternativa para o escolar-doente*”<sup>79</sup>, **Muggiati (1989)** fez um estudo voltado aos problemas enfrentados por crianças hospitalizadas quanto ao atendimento aos direitos básicos de saúde e educação. Teve como objetivo descobrir as relações pertinentes ao escolar-doente, em longo período de escolarização ou em atendimento múltiplo, através de formas de comunicação entre os sujeitos participantes do processo e utilizou-se da pesquisa-ação como procedimento metodológico. A autora se deteve em mostrar as relações, até então esquecidas entre saúde, educação e crianças hospitalizadas.

Contemplando a pedagogia hospitalar emergente, **Geremias (2010)** desenvolveu um trabalho dedicado a investigar quem são essas crianças internadas e como percebem os espaços de convivência hospitalar. Tendo como título “*O contexto da educação nas narrativas das crianças*” seu objetivo foi investigar as significações construídas pelas crianças que frequentavam as séries iniciais do atendimento escolar hospitalar do Hospital Infantil Joana de Gusmão, em Florianópolis, SC, e analisá-las por meio de diferentes narrativas. Para encontrar possíveis respostas às questões levantadas, estabeleceu-se uma ampla discussão sobre a questão da sensibilidade, escuta, cuidado e

---

<sup>79</sup> Termo denominado pela autora que faz referência à criança hospitalizada.



amor, tendo como dialogantes, entre outros autores, Humberto Maturana (1997,1998,2002,2004). Com base no diálogo com Maturana (1997, 1998, 2002, 2004) a autora destacou que **o professor necessita desenvolver potencialidades de uma escuta pedagógica com constante troca de informações, desenvolvendo cuidado e sensibilidade para com a criança**. Como resultados de sua pesquisa, foram apontadas sinalizações dos sonhos, desejos e manifestações das crianças internadas.

Com o olhar voltado para essa questão das crianças hospitalizadas, em sua pesquisa “*A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*”, **Fontes (2003)** buscou compreender o papel da educação para a saúde da criança hospitalizada, e analisou a ação de um professor em um hospital público do Rio de Janeiro. Versou sobre uma questão central: Como a educação pode contribuir para a saúde da criança hospitalizada? Para tanto, refletiu sobre a atuação do professor e de novos caminhos para a educação a partir do acompanhamento pedagógico em âmbito hospitalar e, como caminho metodológico, foram seguidos os preceitos da pesquisa qualitativa, com a qual foram empregadas as técnicas da observação participante de situações de internação criança-criança, criança-adulto e criança com o meio; entrevistas abertas; depoimentos; estudos de documentos; histórico da instituição; diário de bordo; análise de conteúdo e técnicas bibliográficas. A fim de entender algumas questões sobre a formação dos professores, apontou como pontos relevantes para que o acadêmico construa uma prática que contemple as necessidades físicas, cognitivas, sociais das crianças hospitalizadas, a **necessidade de mais pesquisas acadêmicas que subsidiem a construção de um**

**campo teórico que forneça à prática, os elementos para a sua reflexão.** Remeteu-se ao fato que **os professores precisam ter uma formação específica na área do conhecimento em educação hospitalar** para pensar em princípios e teorias que respaldem e orientem o trabalho pedagógico no campo da saúde.

**Trugilho (2003)** em seu estudo *“Classe hospitalar e a vivência do otimismo trágico: um sentimento da escolaridade na vida da criança”*, contemplou a **importância do professor hospitalar ter em sua essência afetividade e compaixão no trabalho.** Teve interesse em desvelar o sentido da escolaridade na vida de crianças e adolescentes em situação de doença crônica e hospitalização, utilizando o método fenomenológico de pesquisa, técnica de observação participante e o registro de diário de campo. A autora desvelou que a escolaridade tem o sentido de manter a qualidade/capacidade de ser otimista trágico, possibilitando à criança/adolescente enfrentar com dignidade o sofrimento inevitável que acompanha o adoecer; além de ser a via pela qual mantém sempre presente o sentido que faz tornar a vida digna de ser vivida, mesmo nas piores situações.

Ao falar do trabalho com crianças hospitalizadas, **Souza (2003)** em sua pesquisa intitulada *“A expressão da emoção da criança hospitalizada: um estudo de caso”* procurou descrever os meios utilizados pela criança hospitalizada para expressar sua emoção. Para tanto, realizou um estudo qualitativo do tipo estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante e o diário de campo. A autora falou em sentimentos e emoções que surgem tanto nas crianças hospitalizadas, quanto nas pessoas que convivem com elas. Entretanto, alertou para a existência de uma lacuna no que se refere ao

estudo das emoções em contextos hospitalares e propôs um diálogo voltado para o aspecto da emoção como uma função constituinte do ser humano que precisa ser evidenciada. Nessa interlocução, Souza (2003) arrolou que as emoções são construídas por meio da linguagem, da interação social com o próximo e apontou que é por meio de atividades expressivas que a criança revela suas emoções e seus sentidos compostos na sua história. Quanto a questão ligada ao professor hospitalar, nas composições da autora se faz necessário a **discussão das emoções na formação dos profissionais, visto que, nos currículos de formação dos professores que trabalham com as crianças hospitalizadas, as emoções constituem uma dimensão ausente.**

**Santos (2008)** elaborou o estudo “Aprendizados adquiridos no Hospital: análise para um ensino de ciências na Classe Hospitalar” que identificou junto aos jovens do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, internados no Hospital Infantil Joana de Gusmão, se existiam e quais eram os aprendizados adquiridos no hospital. A autora evidenciou dois tipos de significados para as relações que perpassam a questão do aprender na escola: um deles se refere ao domínio de uma atividade “engajada” no mundo; outro diz respeito **ao sujeito afetivo e relacional, definidos por sentimentos e emoções em situação e em ato.** Como resultados, foram identificados aprendizados sobre doenças, exames, tratamento de saúde, cuidado com a saúde, noções de infecção, noção de contágio, procedimentos clínicos, termos técnicos, hábitos e comportamentos.

Intitulado “*Classe Hospitalar: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital*” o trabalho de **Gabardo (2002)** apresentou um estudo sobre a interação professor-aluno em uma sala de

aula hospitalar. Utilizou-se da pesquisa qualitativa tendo como método de coleta de dados a observação direta, a partir da qual pôde observar que as atividades mais frequentes do professor foram explicar tarefas e fazer perguntas aos alunos, sendo praticamente nula a ocorrência de comportamentos que priorizassem as particularidades dos alunos. Outra análise que realizou foi o comportamento do professor que, por falta de capacitação adequada, agiu como se estivesse na sala de aula regular sem levar em consideração o contexto hospitalar. De acordo com os levantamentos da autora, **o professor que atua em ambiente hospitalar, necessita estar informado sobre as doenças e o processo de hospitalização das crianças**, para estar preparado para qualquer discussão que possa surgir nas aulas com as crianças. Além disso, o professor necessita estar atendo ao estímulo dado aos alunos durante as aulas e ter o objetivo que, a partir deste estímulo, o aluno volte a sua escola de origem após a internação com uma probabilidade maior de sucesso na aprendizagem escolar. **Sinaliza também para a falta de programas de especialização nesta área de atuação.**

Para compreender de que forma a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar pode efetivamente contribuir para o bem estar da criança doente, **Calegari (2003)** elaborou sua pesquisa intitulada “*As inter-relações entre educação e saúde: implicações do Trabalho pedagógico no contexto hospitalar*”. Utilizando da pesquisa qualitativa e de um levantamento bibliográfico como forma de coleta de dados, chegou a conclusão que a intervenção do pedagogo é essencial nesse contexto, visto que suas ações contribuem de forma ímpar para o atendimento integral à criança hospitalizada. Mencionou o fato que **na formação do pedagogo existe uma lacuna preocupante, pois são**

**priorizados conhecimentos estreitamente ligados à escola e não são vislumbrados outros contextos onde a educação também é necessária.**

O estudo de **Darela (2007)** “Classe hospitalar e escola regular: tecendo encontros” apresentou como temática as relações entre a escola e o hospital e tentou compreender como a escola regular traduz o trabalho realizado pela classe hospitalar com os educandos após retornarem do tratamento de saúde. Como aporte metodológico, foi eleita a entrevista semi-estruturada numa perspectiva qualitativa. Com um referencial em outras autoras, foi afirmado que as práticas educativas nesse âmbito vêm se ampliando no país, porém, na maioria delas, não se têm claro as bases teóricas que fundamentam os trabalhos, bem como as diretrizes para formação dos professores que atuam nesses ambientes. **Darela (2007) constatou a necessidade de discutir as diretrizes para a formação de professores nessa área e que o trabalho em hospitais não requer somente formação acadêmica, mas também sensibilidade, conhecimento da realidade hospitalar, habilidade, capacidade de elaboração e estratégias didáticas.**

No contexto de discussões sobre os saberes do professor hospitalar, **Goldmann (2009)** em seu estudo intitulado “Saberes docentes ao pedagogo hospitalar: um estudo em Santa Catarina” inquiriu sobre aspectos referentes aos saberes necessários à ação pedagógica exercida pelos profissionais que atuam em hospitais no estado de Santa Catarina/SC e teve como objetivo identificar os tipos de atuação que o pedagogo realiza nos hospitais que possuem classes hospitalares e quais saberes requer a prática pedagógica hospitalar. Este estudo versou sobre o referencial teórico de pesquisas já realizadas em classes hospitalares,

bem como, a formação docente para atuação neste ambiente. Para isso, utilizou uma abordagem qualitativa, baseada na análise de entrevistas semi-estruturadas. Goldmann (2009) verificou que **o trabalho com crianças hospitalizadas requer presente na prática desses profissionais - cuidado, afeto, ação humanizadora**. Apontou também, **a falta de estudos científicos sobre prática e formação docente para atuação em hospitais, bem como, a necessidade do currículo do curso de pedagogia integrado para atuação em espaço não escolares**, nesse caso no hospital.

Com o desafio constante do trabalho com crianças hospitalizadas, onde o professor sensível desenvolve a escuta pedagógica, **Matos (1998)** em sua pesquisa intitulada “*O desafio ao professor universitário na formação do pedagogo para atuação na educação hospitalar*”, partiu do estudo do Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada, estruturado no Hospital Infantil Pequeno Príncipe/PR, onde buscou levantar dados teóricos científicos para alicerçar o atendimento hospitalar, preparando o pedagogo para esta tarefa junto à educação hospitalar. Matos (1998) fez uma revisão bibliográfica seguida de uma pesquisa de campo concretizada com depoimentos de profissionais envolvidos no projeto. Para a autora, faz-se necessário **o estudo da preparação acadêmica específica para esta atuação em hospitais**. Segundo a mesma, há a necessidade de uma **complementação ao curso de pedagogia que contemple a função humanizadora da universidade e o trabalho acadêmico multidisciplinar**. Desse modo, indicou que a **formação necessita ser realizada numa habilitação específica** para o preparo docente em

questão e para a prática de ensino que contemple a experiência em Classe Hospitalar para os alunos que cursam Pedagogia.

Com o olhar voltado para aos saberes de educadores, **Pereira (2006)** realizou sua pesquisa “Os saberes de uma professora e sua atuação na Classe Hospitalar: estudo de caso no Hospital Universitário de Santa Maria”, sobre o educador que atua em classe hospitalar e a necessidade da formação para atuar nesse espaço de práticas diferenciadas. Seus objetivos versaram sobre investigar os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria; verificar os saberes produzidos na prática do professor da classe hospitalar e identificar como os saberes que constituem a prática do professor da classe hospitalar contribuem para sua formação para atuar nessa área. Utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo descritiva com enfoque metodológico de estudo de caso e teve como técnica de coleta de dados a história de vida; entrevistas semi-estruturadas e observação participante. **A autora ressalta como os saberes necessários para atuação em classe hospitalar - os Saberes pré-profissionais e as experiências do professor - influenciam determinantemente nessa prática.** Para Pereira (2006) **o ensino na Classe requer preparo didático-pedagógico e uma sólida estrutura emocional, mencionando também a importância dos cursos de formação oferecerem disciplinas na área de educação hospitalar.** Ainda segundo ela, é preciso repensar a **formação do professor numa concepção que contemple a formação acadêmica e os aspectos da sua história pessoal e profissional.**

Ao encontro das discussões de Pereira (2006), **Comin (2009)** realizou o trabalho “*Os saberes docentes na classe hospitalar*” e teve

como foco desvelar os saberes docentes construídos por duas professoras que atuam na classe hospitalar do HIJG. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados a observação participante, entrevistas e questionários e, por meio dos quais buscou conhecer a história de vida de duas professoras e suas práticas pedagógicas para compreender os saberes docentes coligados aos seus trabalhos. Com a pesquisa, **Comin (2009) evidenciou que as práticas pedagógicas junto às crianças hospitalizadas são associadas aos saberes plurais que provem de diferentes instancias (escolares, acadêmicos, experienciais)**. A autora utilizou a categorização dos saberes de Maurice Tardif (2002) como referencial para interpretar o estudo realizado.

*“Atendimento Pedagógico Hospitalar: convalidando uma experiência e sugerindo idéias para a formação de educadores”* foi intitulada a dissertação de **Amália Covic (2003)**, com a qual objetivou apresentar subsídios e ideias para a elaboração de propostas pedagógicas para outros contextos hospitalares e contribuir para a formação de professores em ambientes diversos dos de salas de aula tradicionais. O estudo versou sobre uma abordagem qualitativa e utilizou a entrevista e observação participante como procedimentos para coleta de dados. Foram apontadas algumas considerações para que o trabalho em classe hospitalar seja concretizado, tais como, **opção pessoal por trabalhar no ambiente; fórum de discussão em pequenas comunidades de professores; conhecer a doença na sua especificidade e suas possibilidades de trabalho preventivo; conhecimento específico por parte do professor; conhecer o seu ambiente de trabalho, investigar, estudar, conhecer a si mesmo o outro e o contexto que os envolve.** Os



resultados sinalizaram para **a formação de professores em ambientes diversos dos da sala de aula tradicional, abrangendo, pois, a criação fóruns de discussão em comunidades de professores sobre classe hospitalar.**

Nessa constante, **Menezes (2004)** em seu trabalho “*A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do hospital de clínicas da UFPR*” discutiu a formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar, buscando apontar as necessidades e limitações dessa formação. Teve como objetivo, discutir a importância do papel do pedagogo no ambiente hospitalar e a necessidade de sua formação acadêmica e profissional para atuar com alunos em tratamento de saúde, que ficam em situação impeditiva de frequentar a escola na Educação Básica. Através da pesquisa qualitativa, as análises dos dados foram desenvolvidas a partir dos DCNs para formação de professores em nível superior; a LDBEN e documentos elaborados pela SEESP e possibilitaram informações referentes às concepções teóricas com relação à atuação do pedagogo em ambiente hospitalar, percepções em relação à formação deste profissional e identificação da necessidade do comprometimento com o sucesso do educando na proposta de estudo em hospital. A autora apontou **a importância do embasamento teórico aos professores que atuam em CH** e confrontou com a **quase inexistência deste embasamento nos cursos de formação; discutiu a importância de uma formação mais consistente e comprometida com as demandas do trabalho no ambiente hospitalar**; referendou a importância de **disciplinas obrigatórias sobre classe hospitalar nos cursos tanto de graduação como de especialização**; apontou como

necessário o **equilíbrio emocional e a afetividade para atuação dos professores e o preparo para lidar com situação de morte**; e destacou ainda a **preparação acadêmica específica para este campo de atuação como sendo um reconhecimento da importância e da legitimação do trabalho do pedagogo no hospital**.

Estabelecendo um debate sobre currículo, **Olanda (2006)** em seu trabalho intitulado “*O currículo em uma classe hospitalar: Estudo de caso no albergue pavilhão São José da Santa casa de misericórdia do Pará*” objetivou investigar a dinâmica curricular implementada pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em contexto hospitalar, especificamente no Pavilhão São José; através da relação com o outro, a relação com o saber no cotidiano da relação pedagógica, as interpretações dadas ao currículo pelas docentes, as alterações de sentidos, do conhecimento e do saber, que contribuem de forma concreta, para a inclusão e para a ação pedagógica em ambientes hospitalares. Baseou-se na realidade curricular do Pavilhão São José, com a qual foi possível conhecer o currículo adotado e interpretado pelas docentes nessa classe hospitalar e como essa proposta vem se materializando enquanto dinâmica curricular. Os principais resultados apontaram para a necessidade de valorização dessa ação educativa frente aos profissionais de saúde e pais, para que os alunos-pacientes a compreendam como caminho para sua escolarização; pela partilha coletiva docente, pela orientação de currículos interdisciplinares e ampliação da cultura popular; para a forma coletiva de problematizar os conteúdos articulados em classe, aumentar os relativos à escolarização. A autora destacou a necessidade de **uma formação docente através da reflexão sobre o vivido, pela**

**partilha coletiva, pelo rompimento com os esquemas de currículos tradicionais, pela orientação de currículos interdisciplinares que estimulem às experiências curriculares inovadoras e pela ampliação do conhecimento da cultura popular para a formação de professores. Escuta, atenção, carinho das professoras.**

Com o trabalho realizado a partir de uma pesquisa ocorrida entre os anos de 2003 e 2004 em uma classe para alunos hospitalizados do Hospital Infantil Joana de Gusmão, **Foggiatto (2006)** em sua pesquisa “Ensino-aprendizagem de matemática em Classe Hospitalar: uma análise da relação didática a partir da noção de contrato didático” analisou a relação didática existente entre registros como relatórios, diários de aula e atividades que possibilitassem o ensino-aprendizagem da matemática, a luz do Contrato Didático de Guy Brousseau (1986; 1996). Nesse movimento, buscou indicativos sobre o desenvolvimento do contrato nesse meio quando comparado com a escola regular. Foram levantadas questões referentes à formação do professor de matemática e a discussão dos caminhos que possam conduzir a aprendizagem nessas classes. A autora mencionou o **preparo emocional dos professores para trabalhar com crianças hospitalizadas e, apontou ainda, as especificidades do trabalho do professor em ambiente hospitalar, como a disposição dos conteúdos, a forma de trabalho em classe, a rotatividade de alunos.** Afirmou que é preciso **trabalhar a formação do professor hospitalar pensando que esse profissional atuará em classes diferenciadas com espaço, aluno e metodologia diferenciada.**

**Covic (2008)** elaborou sua tese intitulada “*Aprendizagem da docência: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar*”, com a qual pretendeu contribuir com a construção do conhecimento acerca da

aprendizagem da docência em contextos externos às salas de aulas tradicionais, mais especificamente no ambiente hospitalar. Seu estudo foi de ordem qualitativa e a técnica de coleta de dados compreendeu a gravação de reuniões de fim de período de atendimento na escola hospitalar, as quais possibilitaram uma análise discursiva para interpretar as enunciações dos sujeitos. Como resultados, o grupo pesquisado indicou tendências de **adaptação dos currículos tradicionais para a realidade hospitalar** e, entre outros argumentos, defendeu a **mobilização de saberes ligados a solidariedade**.

**Paula (2004)** em seu estudo *“Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar”*, também evidenciou **as emoções como saberes que o professor precisa trabalhar para a prática em hospitais**. Seu objetivo foi compreender a práxis pedagógica de professoras com crianças e adolescentes hospitalizados no Hospital da Criança das Obras sociais Irmã Dulce, localizado em Salvador/Bahia. A pesquisa se configurou como um estudo de caso e teve como subsídios teóricos para sua fundamentação a etnopesquisa e a abordagem multirreferencial. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados as observações registradas em diário de campo, observações gravadas em vídeo, análise de documentos, entrevistas e depoimentos. Paula (2004) destacou que cada professor enfrenta do seu modo o desafio de trabalhar com as crianças hospitalizadas, enquanto uns trabalham tranquilamente, outros tem dificuldade para expressar o que sentem e as dificuldades diárias que encontram. Para chegar a essa questão, estabeleceu questionamentos sobre qual a origem das diferenças de comportamento e qual o papel da formação nisso tudo. Nesse ponto, deixou claro que **o trabalho com as**

**crianças em tratamento requer uma prática pedagógica que envolva sensibilidade para atuar com crianças, adolescentes e famílias fragilizadas, sendo necessário ser um professor reflexivo e pesquisador.** Referente ao processo de formação desses profissionais apontou **a ausência de disciplinas e cursos que abordem a educação da criança hospitalizada nos cursos de pedagogia, sendo que os cursos de formação ainda preparam pouco os educadores para trabalhar com crianças em ambientes não escolares e suas diversidades.** Em suas considerações Paula (2004) fez menção à **emoção e ludicidade como aliadas significativas presentes na prática dos professores e,** além de trabalhar conceitos, atividades direcionadas e propostas dos currículos escolares, **a prática dos docentes necessita estar pautada por afeto, emoção, sensibilidade para contemplar a diversidade contida nesse ambiente hospitalar.** Reitero que a palavra **sensibilidade** foi muito usada pela autora para descrever a **prática pedagógica das professoras estudadas.** Este trabalho contribuiu para um melhor entendimento sobre a educação em contextos não escolares e permitiu a identificação da necessidade do reconhecimento desta modalidade de ensino como parte do sistema oficial de ensino.

**Amaral (2001)** em seu estudo *“Saber e prática docente em classes hospitalares: um estudo no município do Rio de Janeiro”* buscou delinear um perfil desses professores dando ênfase aos aspectos de sua formação e tempo de magistério; metodologia do trabalho e qualificação profissional do docente que atua nesse contexto. A autora teve como objetivo principal contribuir para preencher lacunas e aprofundar o conhecimento sobre opiniões e práticas de professores que atuam em classes hospitalares e, para atingir tal intento, utilizou a

abordagem qualitativa, valendo-se entrevista semi-estruturada e observações de campo como técnica de coleta de dados. Referente aos saberes para atuação em classe hospitalar, Amaral (2001) defendeu um **professor de postura flexível frente aos fatores emocionais que envolvem a sua prática e o estado que se encontram as outras pessoas envolvidas nesse ambiente (alunos, familiares, equipe médica)**. Em suas palavras, destacou que o **professor necessita de compreensão e empatia para o trabalho com o aluno, bem como saber enfrentar o desafio de trabalhar com alunos que apresentam quadro clínico grave, fato que faz essencial ser sensível ao cotidiano da criança**.

Trabalhando com concepções de práticas educativas e pedagógicas em hospitais, **Ricardo Tomasini (2008)** apresentou o seu estudo intitulado *“Pedagogia Hospitalar: concepções de profissionais sobre as práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar”* e teve como objetivo principal identificar as práticas pedagógicas, realizadas no ambiente hospitalar, por meio dos conceitos que fundamentam as intervenções de profissionais e/ou voluntários que atuam como pedagogos hospitalares em Curitiba/PR. O texto estabeleceu ponderações sobre as teorias e práticas apresentadas, construindo os necessários arremates e apontando caminhos para a continuidade de estudos e pesquisas relacionadas a área de estudo. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa de cunho quali-quantitativo, tendo como técnica para coleta de dados o questionário, entrevistas semi-estruturadas e a observação direta das práticas e propostas educativas e pedagógicas desenvolvidas no ambiente hospitalar. o autor remeteu parte de sua atenção à **importância do cuidado, atenção e**

**flexibilidade em relação a prática educativa que o professor necessita desprender para com o aluno que se encontra enfermo e, nessa dinâmica, o profissional carece de conhecimentos próprios da área da saúde.** Em resposta para o seu objetivo em um dos pontos de análise, Tomasini (2008) afirmou que as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças e adolescentes no ambiente hospitalar são (devem ser) **realizadas com amor.**

Investigar a viabilidade do uso de objetos e procedimentos do contexto hospitalar no ensino de ciências em classes hospitalares, no intuito de relacionar os saberes escolares e o cotidiano do paciente, foi o objetivo de **Linheira (2006)** em seu trabalho “*O ensino de ciências na Classe Hospitalar: um estudo de caso no hospital infantil Joana de Gusmão, Florianópolis/SC*”. Sua pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com representantes da área da saúde do hospital, com os acompanhantes e os próprios alunos-pacientes. Os resultados mostraram que havia interesse por parte dos alunos-pacientes pelos objetos e procedimentos com os quais eles se relacionavam, porém em decorrência da passividade a qual eram submetidos, não se permitiam exteriorizar suas curiosidades e, dessa forma, não enxergavam no hospital um ambiente de aprendizagem. Referente aos saberes dos professores, a autora remeteu à **articulação entre equipe de saúde e equipe pedagógica e a necessidade do professor adquirir noções técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermagem e do desenvolvimento das doenças.** Além disso, conforme Linheira (2006), o professor deve estar **capacitado para mudanças constantes nos planos e adequá-los para cada situação, além de assumir**

**postura flexível e sensível para lidar com situações diversas e delicadas.**

**Ortiz (2002)** em sua pesquisa “*Classe Hospitalar: reflexões sobre sua práxis educativa*” refletiu sobre a ação educacional oportunizada nas classes hospitalares, buscando aprofundamentos teóricos para saber a maneira pela qual as crianças dão continuidade ao desenvolvimento cognitivo durante a contingência hospitalar. Como metodologia a pesquisa qualitativa veio ancorada em preceitos da fenomenologia, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário, a análise documental, a técnica não-verbal de desenhos e a expressão escrita do paciente-aluno. Como resultados, constatou-se que o acompanhamento escolar neste meio, proporciona às crianças hospitalizadas a continuidade de estudos, atendimento as dificuldades de aprendizagem e apropriação de novos conhecimentos, fazendo com que as classes hospitalares assumam identidade educativa, evidenciando que o contrato da saúde também suscita qualidade de vida intelectual e sociointerativa. A autora defendeu a **aquisição de conhecimentos pedagógicos consistentes aliados a orientação e/ou treinamento pedagógico específico ao campo de atuação da classe hospitalar; além de saberes afetivos para o trabalho com crianças hospitalizadas.**

**Lucon (2010)** em sua pesquisa “*A criança e o adolescente enfermos como sujeitos aprendentes: representações de professores da rede regular de ensino no município de Salvador-BA*” objetivou identificar as relações sociais que adolescentes em tratamento do câncer fazem acerca da prática pedagógica do professor hospitalar. Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se da pesquisa qualitativa e do



estudo de caso. Como resultados, o autor elencou que os adolescentes veem o trabalho do professor no hospital como uma ajuda para melhorar o tratamento de saúde e como forma de amenizar o estresse sofrido pelo processo de internação. Os achados também demonstraram a importância da classe hospitalar enquanto um locus de transitoriedade, que resgata a identidade escolar do aluno-paciente. Lucon (2010) falou em **saberes sensíveis ao professor hospitalar**.