

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços  
não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar**

**APARECIDA MEIRE CALEGARI FALCO**

**MARINGÁ**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços  
não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar**

Tese apresentada por Aparecida Meire Calegari Falco ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Área de Concentração: História e Historiografia da Educação, como um dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ  
2010

Aparecida Meire Calegari Falco

**O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços  
não-escolares: em questão a Pedagogia Hospitalar**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador)

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UFES)

Profa. Dr. Ricardo Burg Ceccim Batista (UFRGS)

Profa. Dra. Terezinha de Oliveira (UEM)

Prof. Dr. José Carlos Amador (HUM-UEM)

Profa. Dra. Regina Taam (UEM, Suplente-Interno)

Profa. Dra. Sueli Edi Rufini (UEL, Suplente-Externo)

Novembro de 2010

*“Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho irá pertencer”*

Albert Einstein

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho aos meus filhos Gustavo, Rafael e Ricardo (que está a caminho), razão da minha vida, e a minha família, por compreender meus momentos de ausência;*

*Dedico este estudo aos pedagogos, na esperança de que façam a diferença em um mundo tão desigual;*

*Dedico às crianças hospitalizadas, para que possam, mesmo em uma situação de dor e sofrimento, encontrar a alegria no saber e a esperança para viver...*

## Agradecimentos

Agradeço a Deus, por tudo...

A meu orientador, com respeito pelo ser humano que é. Pela confiança depositada e pelos ensinamentos durante o processo de elaboração deste trabalho;

À professora Terezinha Oliveira, pela oportunidade de compartilhar os conhecimentos veiculados em suas aulas;

À comissão examinadora, pela oportunidade de compartilhar minha pesquisa;

Ao meu esposo, José Ricardo, pelo apoio e ajuda com o pequeno Rafael para que eu pudesse me dedicar a este trabalho;

Aos meus filhos, Gustavo, Rafael e Ricardo, que está a caminho;

À amiga Marta Chaves, pelas precisas e preciosas contribuições na leitura do texto para qualificação;

À amiga Eloísa Elena, pela amizade e contribuições despretensiosamente lançadas durante alguns lanches da tarde;

À Annie Rose, pela competência e disponibilidade na revisão do trabalho;

Ao Hugo e a Márcia, preciosos secretários do Programa, sempre atenciosos e profissionais;

Ao DTP, pela oportunidade do afastamento para dedicação ao processo de doutoramento.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>CAPÍTULO 1 – Educação e trabalho x formação de professores: aproximações necessárias.</b>	20
1.1 A crise do trabalho na contemporaneidade e suas implicações na educação	20
1.2 A formação de pedagogos no Brasil: uma perspectiva histórica	29
1.3 Das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura: dos embates instaurados	42
1.4 Novas demandas da Educação e o conceito alargado de docência	53
1.5 Campos de atuação do pedagogo em espaços não-escolares	58
<b>CAPÍTULO 2 – Educação e saúde: pedagogia hospitalar – interfaces da atuação do pedagogo.</b>	63
2.1 Conceituação e marcos históricos	63
2.2 Intervenção Pedagógica junto à criança hospitalizada no Hospital Universitário Regional de Maringá: um pouco dessa história	78
2.3 O SAREH no HUM	85
2.4 Bases Legais do atendimento pedagógico hospitalar	101
<b>CAPÍTULO 3 – O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e as proposições para formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares</b>	112
3.1 Retomando a trajetória	112
3.2 Mudanças ocorridas em 2010	135
3.3 Sobre a formação para atuação nos processos educativos não-escolares no projeto pedagógico do curso	140
3.4 Vozes dos egressos que ecoarão?	141
<b>4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	155

**5 – REFERÊNCIAS**

161

**6 – ANEXOS**

170



## RESUMO

Neste estudo, temos por objetivo compreender o processo de formação do pedagogo para atuar em ambientes não-escolares, especialmente no que se refere à atuação no ambiente hospitalar. Para tanto, iniciamos a análise procurando estabelecer as relações que se configuram nas mudanças no mundo do trabalho, sua complexificação e as novas demandas educativas nesse contexto geradas. Nesse cenário, a atuação do pedagogo, e sobretudo a sua formação justificam um olhar atento quanto aos impactos sobre os cursos de Pedagogia, mais precisamente o da Universidade Estadual de Maringá, instituição em que atuamos como docente. Esta pesquisa é fundamentada no método dialético, pois seus postulados permitem apreender o movimento da totalidade que envolve a problemática estudada, distanciando-se de uma visão determinista. Optar pela pedagogia hospitalar, dentre os vários campos de atuação do pedagogo em espaços não-escolares, ancora-se em uma escolha pessoal, e também constitui-se na valorização de uma temática que é objeto de discussão mundial sobre a universalização do ensino, o atendimento efetivo e integral aos direitos da criança cidadã, especialmente a educação de crianças hospitalizadas. Diversos teóricos ressaltam os efeitos negativos da hospitalização infantil para o desenvolvimento cognitivo da criança, que afastada de seu cotidiano e principalmente da escola, pode potencialmente apresentar atrasos de ordem geral, particularmente as crianças e adolescentes acometidos por doenças que demandam hospitalização prolongada ou reinternações constantes. Chegamos à conclusão de que a intervenção do pedagogo é essencial para a consolidação da cultura inclusiva, uma vez que suas ações contribuem de forma ímpar para o atendimento integral da criança hospitalizada e que poucas são as ações efetivas encontradas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá que atendem à prerrogativa de preparar para a atuação em espaços não-escolares. As ações são isoladas, consolidadas em projetos de ensino ou extensão, que atendem um número muito reduzido de alunos frente à necessidade de estabelecer uma política clara e efetiva de um curso que priorize tanto os espaços escolares como os não-escolares.

Palavras-chave: Educação, Curso de Pedagogia, Educação em Espaços Não-Escolares, Pedagogia Hospitalar.

**ABSTRACT**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
- CEDES – Centro de Estudo Educação e Sociedade
- CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CP – Conselho Pleo
- DBI – Departamento de Biologia
- DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura
- DCS – Departamento de Ciências Sociais
- DFE – Departamento de Fundamentos da Educação
- DGE – Departamento de Geografia
- DHI – Departamento de História
- DLE – Departamento de Letras
- DMA – Departamento de Matemática
- DTP – Departamento de Teoria e Prática da Educação
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FORUMDIR – Fórum de Diretor de Faculdades de Educação
- HUM – Hospital Universitário Regional de Maringá
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEESP – Secretaria da Educação Especial

SESu – Secretaria do Ensino Superior

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

O objetivo de realizar esta pesquisa tem sido delineado nos anos de nossa atuação profissional no Ensino Superior. A temática deste trabalho foi sendo construída a partir de nosso envolvimento com o campo da educação e saúde, mais precisamente com a intervenção pedagógica em ambientes hospitalares.

Nossos esforços empreendidos em pesquisas, orientações de trabalhos científicos, coordenação e participação de eventos, com ênfase para a atuação em ambientes hospitalares configuram-se como uma preocupação que tem acompanhado nossa trajetória de trabalho e estudos, pois há quase uma década temos direcionado nossas atividades investigativas a essa área.

Em 2003, com a defesa da dissertação de mestrado intitulada “As inter-relações entre Educação e Saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar”, abordávamos, naquela oportunidade, a problemática na formação de pedagogos para atuação em espaço hospitalar, revelando-se bastante incipiente a pesquisa nessa área de conhecimento. Isso explica a escassa bibliografia produzida naquele período referente à atuação pedagógica em hospitais. Fontes e Vasconcelos (2007), pesquisadoras que têm se dedicado à organização de classes hospitalares, explicitam esse quadro ao afirmarem: que:

A educação no hospital ainda é um tema novo para a academia e possui poucos estudos na área [...] o número de publicações acerca do tema é restrito. Isto mostra a fragilidade teórica da área, que não possui um *corpus* de conhecimento consolidado e indica a necessidade de mais pesquisas que enriqueçam o debate (2007, p. 279-280)

Constatamos que, nos últimos sete anos, houve um expressivo aumento da produção editorial brasileira na área, da qual destacamos Ceccim e Carvalho (1997); Ceccim e Fonseca (2001); Fonseca (2001); Taam (2004); Ortiz e Freitas (2005); Paula (2005); Vasconcelos (2006), e Fontes e Vasconcelos (2007). Isto reflete a ampliação das demandas sociais que se firmaram nesse período. Além desses estudos, os documentos oficiais denotam o reconhecimento desse campo de inter-relação entre Educação e Saúde, mais especificamente a atuação do pedagogo nos ambientes hospitalares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Licenciatura, aprovada em 15 de maio 2006, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº. 01 –, define os princípios que devem ser observados na elaboração, organização ou readequação dos cursos de Pedagogia no país. Esse documento visa a normatizar a formação inicial, tendo como eixo norteador o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, assim como em outras áreas em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse documento, a ênfase para a atuação em ambientes não-escolares é expressiva. No Artigo 5º, Inciso IV, no que tange à competência do egresso em atuar em espaços não-escolares, estipula:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, CNE, 2006).

Simson *et al.* (2001) reconhecem que o termo educação tem se caracterizado em um universo que ultrapassa os muros da escola, levando a uma multiplicidade de especificações da educação, dentre elas a educação não-formal, que para as autoras vem ocupando um espaço significativo no cenário nacional e merecendo atenção de diversos segmentos da sociedade.

Investigar essa questão requer extrapolarmos a simples busca dos sentidos das terminologias de espaços escolares e não-escolares; para alguns autores (SOUZA NETO *et al.*, 2009) de espaços formais, e não-formais para outros (SIMSOM *et al.*, 2001). É, sobretudo, buscar compreender as questões subjacentes que recaem sobre a educação, traduzidas em uma valorização nunca vista anteriormente na história. Cabe também indagarmos se a educação é edificada sob os princípios de promoção humana, como aponta Monteiro:

Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo' – disse Danton no tempo da Revolução Francesa, em 1793, na sessão da Convenção de 13 de agosto. O direito à educação é uma qualidade de pão vital para uma vida humana ( 2003, p. 32).

Ou de controle social, como assinala Zucchetti e Moura (2003, p. 45):

Desde longa data, práticas sócio educativas tem sido ofertadas à crianças e jovens a fim de ocupar o seu tempo livre. Inúmeras são as justificativas [...] ressaltam o risco iminente de marginalização de determinados sujeitos sociais que, por sua vez, coloca outros sujeitos sob a ameaça de serem objetos de violência daqueles – daí a necessidade de prevenção permanente.

Embora compreendamos que possam coexistir ambas as situações exemplificadas, traduzidas nas mais diferentes formas de sistematização, seja em hospitais, empresas, organizações não-governamentais, presídios, programas de reabilitação de dependentes, nos movimentos sociais, seja na atenção à terceira idade, atenção à adolescência, atenção à infância e tantos outros espaços nos quais esse profissional possa atuar, contribuindo para uma efetiva valorização do ser humano.

Neste sentido, e com o propósito desta investigação, pontuamos que a instituição hospitalar tem se consolidado, especialmente nos últimos dez anos, como uma possibilidade de atuação do pedagogo. Essa questão é evidenciada pela sistematização de documentos oficiais que contemplam essa prerrogativa, exemplificando, especialmente, o documento do Ministério da Educação que trata das Orientações e Estratégias da Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar, de dezembro de 2002.

As novas demandas sociais implicam novas formas de conceber a educação, que por sua vez recaem nos cursos de formação. Compreender essa dinâmica e os supostos progressos e avanços da educação para esse início de século constitui-se um desafio a ser enfrentado nesta pesquisa. Ao que nos parece a educação, sobretudo a Pedagogia, é chamada a assumir um caráter redentor e equalizador dos problemas sociais.

Neste tempo de significativo aumento de instituições educativas, sejam elas governamentais ou não, como hospitais, empresas, movimentos sociais, entre outras, onde os profissionais da educação e outros se propõem a educar, contraditoriamente nesse mesmo contexto há uma recusa pelo conhecimento. Segundo Duarte (2004), o que se verifica é a negação do ato de ensinar, o esvaziamento do conteúdo da escola e a diluição e a importância do saber sistematizado. Para este autor, em nome da sociedade do conhecimento o que se

efetiva de fato é a negação do saber. Com o desafio de enfrentar essas e outras questões, organizamos nossa pesquisa em três capítulos.

No primeiro capítulo, trataremos das relações entre educação e trabalho e suas implicações na formação dos profissionais da educação, particularmente do pedagogo. Este será o pano de fundo para compreendermos de que forma a reestruturação e as novas exigências do mundo do trabalho, impulsionadas pela globalização da economia que se articulam no modelo produtivo capitalista atual, exigem novos padrões na formação de mão-de-obra, sobressaindo-se, nesse caso específico, a formação do pedagogo.

Tratamos da formação desse profissional no Brasil, abordando a trajetória do Curso de Pedagogia. Neste estudo, destacaremos a identidade do pedagogo, seu campo de atuação e o alargamento atual do conceito de educação, marcando a expansão do campo de atuação desse profissional. É importante retomar seu percurso histórico com o intuito de apreendermos de que maneira as vicissitudes desse processo recaem nos debates instaurados e fortalecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas em maio de 2006, nas quais, dentre outros aspectos, citamos a atuação do pedagogo em espaços não-escolares, amplamente defendida no documento.

Os espaços de atuação do pedagogo, fora do âmbito escolar, têm se ampliado vertiginosamente, caracterizando um momento especialmente singular na história desse profissional, refletindo uma pedagogização da sociedade contemporânea. Cabe indagarmos se os cursos de formação estão atendendo a essa prerrogativa da sociedade sem cair nas imposições mercadológicas que em grande medida requerem profissionais cada vez menos críticos e mais tarefairos.

No segundo capítulo, apresentamos os principais campos de atuação do pedagogo fora do âmbito escolar como forma de aprofundar as questões levantadas nas DCNP, contempladas no capítulo anterior. Para fins de atendimento aos propósitos desta pesquisa, salientamos o campo da Educação e Saúde, aparentemente distintos, que atualmente se encontram inter-relacionados, e apontamos de que forma o pedagogo pode contribuir favoravelmente com o indivíduo hospitalizado, especialmente a criança, que pode ter seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social prejudicado ante as consequências do internamento.



Apresentamos a constituição do atendimento educacional no hospital em alguns países da Europa, particularmente na França e no Brasil, para identificarmos a atuação do pedagogo e evidenciarmos sua importância.

Abrangemos os principais enfoques de atuação do pedagogo nesse ambiente, especialmente o ofertado no Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM), um dos pioneiros no Paraná a prestar esse benefício às crianças hospitalizadas, representado pelo Projeto de Extensão Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada<sup>1</sup>, afeto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH)<sup>2</sup>, integrando uma das oito instituições vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Constam também de nossa investigação questionários com os pedagogos do SAREH no Paraná. Neste estudo, temos por propósito conhecer qual a avaliação desses profissionais quanto ao trabalho realizado nos hospitais. Reiteramos que se tratam de profissionais que atuavam anteriormente em unidades escolares do Estado. Quanto a sua formação, estimamos que tenha ocorrido há algum tempo e não tenha sido contemplado esse campo de atuação, considerado recente. Esse elo se justifica pela relação que procuramos estabelecer entre a formação inicial e a formação continuada.

Destacamos ainda os principais documentos que embasam essa modalidade de atendimento. As fontes eleitas para esta pesquisa se pautam em documentos normativos caracterizados pela função de regulamentação em âmbito nacional ou estadual, especificamente relacionados ao Estado brasileiro, que assumem o status de lei. Convém esclarecermos que estes não serão analisados em seu teor ideológico, mesmo concordando com pesquisadores que

---

1 Registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Diretoria de Extensão, sob o processo n 3682/05.

2 Iniciativa do Governo do Estado do Paraná, que em maio de 2007 implantou o serviço em alguns Hospitais Ensino, dentre eles o Hospital Universitário de Maringá. O serviço oferece acompanhamento escolar a crianças e adolescentes hospitalizados. Compõe a equipe uma pedagoga e três professores, respondendo pelas Área de Ciências Humanas e suas tecnologias (Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso ); Área da Línguas, Códigos e suas Tecnologias (português, língua estrangeira, artes, educação física) e por último Área de Ciências da Naturezas, Matemática e suas tecnologias (Ciências, Biologia, Matemática, Química e Física). O processo seletivo exigia como requisito para inscrição ser pedagogo e professor do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

apontam para essa implicação, influenciados pelo ideário que defende “[...] a tolerância, combater o racismo, a discriminação e construir a paz social” (FAUSTINO, 2008, p. 11), sem que isto represente de fato um avanço para efetivas transformações sociais, uma vez que as causas da exclusão, discriminação e miséria sequer sejam consideradas.

No terceiro capítulo, focalizamos a problemática desta investigação: a formação do pedagogo para atuação no espaço hospitalar. Para tanto, foi essencial analisarmos o atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, aprovado em 2005, no que concerne à formação de seus profissionais para atuação em espaços não-escolares, sobretudo no espaço hospitalar. Assim, apresentamos a constituição da história do curso, desde sua criação, em 1973, até os dias atuais, com as últimas alterações curriculares aprovadas em 2009, cujo objetivo é atender às necessidades de adequações próprias de um curso sabidamente em construção.

Na análise do referido projeto, elegemos como aspecto central, a identificação das disciplinas que contemplem os campos de atuação do pedagogo em espaços não-escolares no conjunto das disciplinas do referido curso, procurando assim evidenciar a importância ou não conferida a questão levantada nesta pesquisa.

Somada à análise dos documentos, nosso encaminhamento metodológico contempla a aplicação de questionário com um grupo de egressos do curso de Pedagogia da UEM, que participaram do Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada, desenvolvido no Hospital Universitário de Maringá (HUM).

Com a utilização desse instrumento de pesquisa, pretendemos investigar questões relacionadas às expectativas, inseguranças e proposições dos alunos, quanto a sua formação para atuação pedagógica em ambientes não-escolares, sobretudo o ambiente hospitalar.

Esta pesquisa é conduzida com o amparo do método do Materialismo Histórico, que se mostra como um referencial de análise e interpretação da realidade por nós aqui apontada. Esse referencial orientará também nosso estudo da produção acadêmica que versa sobre essa temática, distanciando-nos de uma

visão determinista, procurando apreendermos o movimento da totalidade, da construção, recomposição e contradição que recaem necessariamente no rigor do método eleito para orientar esta pesquisa. Neste sentido, podemos recorrer a Kosik (1976, p. 11), que reafirma a necessidade da “compreensão das coisas e da realidade”, postulando que para analisar os textos oficiais a condição primeira é considerar esses documentos em um contexto econômico e político. Em outras palavras, isso pressupõe estar em coerência com os princípios da Ciência da História.

Ressaltamos que as novas demandas da atualidade e como estas são interpretadas precisam estar relacionadas à forma como está organizado o mundo do trabalho. Com isto, queremos reafirmar a necessidade de compreender que as elaborações legais, as orientações didáticas, as proposições para a formação e atuação do pedagogo em espaços não escolares não é algo desvinculado da vida real, da economia, da política. Essa reflexão nos remete a um texto da obra “A Ideologia Alemã”, pois como enunciam Marx e Engels (1993, p. 36-37):

A produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência.

Julgamos que amparar a pesquisa nessa perspectiva significa contribuir para o debate acadêmico para além da aparência da conquista social ou de nos limitarmos a evidenciar o aumento de campo de trabalho para o pedagogo, procurando mostrar as lacunas existentes entre as proposições das DCNP e a prática instituída pelo Projeto Pedagógico da Universidade Estadual de Maringá, que será nosso objeto de análise. Embora este seja tomado para estudo para fins de delimitação da pesquisa, acreditamos que a problemática levantada seja recorrente aos cursos de Pedagogia no Brasil.

## CAPÍTULO 1

### Educação e Trabalho x formação de professores: aproximações necessárias

#### 1.1 A crise do trabalho na contemporaneidade e suas implicações na educação

A chamada atual crise do trabalho, segundo Leite (2008), vem sendo usada para identificar uma profunda mudança na configuração do mundo do trabalho que ocorreu a partir dos anos 1970, iniciada nos países centrais e sobretudo na Europa. Até esse período, conforme a pesquisadora, prevalecia o que denominou um acordo societário entre sindicatos, empresas e Estado, que garantia o pleno emprego, o repasse automático da produtividade aos salários e um conjunto de direitos trabalhistas e previdenciários, como férias, seguro-desemprego e aposentadoria.

Tal acordo propiciava ao trabalhador viver com relativa tranquilidade, foi tecido nos chamados “anos dourados do capitalismo”, no pós-guerra, um período de crescimento econômico acelerado. Com a Europa e o Japão destruídos, e a disposição dos Estados Unidos de reconstruir o mundo, abriu-se enorme possibilidade de investimento de capital, com mercado garantido para tudo o que as indústrias produziam (LEITE, 2008, p. 08).

Ao final dos anos 1960, esse quadro começou a se alterar frente à reconstrução da Europa, marcada pelo acirramento da competição entre as empresas pela conquista de mercado, culminando, já nos anos 1970, com a crise do petróleo, agravando a situação e provocando um rearranjo no sistema financeiro.

A crise do modelo econômico pós-guerra lançou o mundo capitalista em uma recessão, que eclodiu na valorização das teorias neoliberais que pregavam a influência negativa dos sindicatos, o movimento operário que abalava as bases de acumulação capitalistas, o controle estatal sobre o mercado e particularmente os gastos sociais do Estado, dentre eles a educação. Para Gentili (2002, p. 49), “A crise capitalista dos anos 70 marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora em todos os seus sentidos”.

Moraes (2000, p. 16) afirma que “aquilo que se tem chamado de neoliberalismo [...] constitui uma corrente de pensamento, no século XX, que em grande medida requebra esses argumentos [...]”. No entendimento do autor, os argumentos a que se refere são os princípios básicos do liberalismo clássico retomados com vigor na medida em que defende uma ampla desregulamentação e liberação das regras comerciais, extinguindo as barreiras impostas, a alocação livre de capitais internacionais e a abertura total de todos os setores da economia às empresas multinacionais.

Azevedo e Oliveira (2009) postulam que o liberalismo, enquanto teoria político-econômica e prática de governo, cumpriu a missão histórica no sentido de avançar na consolidação de uma nova forma de produzir, que, diferentemente do modo de produção feudal, lançava mão do trabalho livre<sup>3</sup>, da liberdade de empreendimentos, defendendo o livre-cambismo e como teoria política um Estado que governasse o menos possível, tendo como regulador principal o próprio mercado. Portanto, o livre mercado e o individualismo, categoria fundante do Liberalismo, desencadeiam e promovem o bem público de maneira indireta, a que Adam Smith<sup>4</sup> denominou energia “ego-filantropica”, pois “[...] na procura de benefício para si, o indivíduo é guiado por uma ‘mão invisível’ e ‘colabora’ com o desenvolvimento social” (p. 26).

Todo o esforço lançado pelos neoliberais não é tão somente para se constituírem como uma política econômica, mas especialmente em um complexo processo de construção hegemônica (GENTILI, 1996), uma vez que buscavam articular economia, política e educação, objetivando alcançar um consenso em torno de que as propostas neoliberais são únicas e certamente as mais adequadas.

Outro fator que concorreu para a reconfiguração no mundo do trabalho foi a rápida substituição da tecnologia de base eletromecânica pela tecnologia da microeletrônica, que substituindo o trabalho vivo pelo trabalho morto reificado<sup>5</sup>, poupando o empresário de um grande contingente de mão-de-obra, exaltando as

---

<sup>3</sup> Os autores não deixam de se referir aos inúmeros exemplos de escravismos conhecidos na História.

<sup>4</sup> Adam Smith, principal expoente do Liberalismo Clássico. Sua principal obra foi a Riqueza das Nações, de 1776.

novas formas de organização do trabalho ligado diretamente à flexibilidade de produção.

Frente a essa realidade, a reestruturação produtiva e as transformações na organização do trabalho acabaram por tomar proporções gigantescas à medida que novos modelos produtivos, bem como novos padrões tecnológicos e organizacionais, acompanham a exigência de maior flexibilidade por parte das empresas, visando a atender a um mercado também mais flexível diante da concorrência cada vez mais acirrada, característica de uma economia globalizada. Embora o processo de reestruturação produtiva que a indústria mundial atualmente atravessa seja reconhecido de modo quase unânime por seus pesquisadores, sabemos que tal mudança não acontece de forma homogênea em todo o mundo. No que tange a essa questão, Leite e Rizek assinalam que:

A constatação de que nos encontramos frente a um novo paradigma produtivo - hoje difícil de ser contestada - não significa, entretanto, que o mundo da produção caminhe inexoravelmente em direção a um modelo único de reestruturação. Pelo contrário, a bibliografia tem insistido no fato de que, embora estejamos frente ao domínio de novos conceitos de produção que se difundem rapidamente pelos quatro cantos do mundo, os caminhos que vem sendo seguidos pelas empresas em busca da competitividade não são homogêneos (1998, p. 47).

Ressaltamos que a reconfiguração empreendida nesse período acarretou um profundo impacto no trabalho, causando sua precarização, acarretando o nível de desemprego sem precedentes na história da humanidade.

As mudanças decorrentes dessa reorganização se configuraram em um conjunto de transformações que contribuiu de maneira significativa para a crise do trabalho de hoje, dentre as quais destacamos a privatização de importantes setores da economia antes concentrados nas mãos do Estado; a abertura dos mercados nacionais ao grande capital internacional; o fim das políticas de emprego; o ataque às políticas de proteção aos trabalhadores.

A busca por competitividade, por intermédio de maior agilidade e menores custos, é um imperativo para a sobrevivência das empresas. A ameaça de um mundo em reorganização rompe com as práticas estabelecidas, questiona as

---

<sup>5</sup> Também denominado trabalho objetivado

verdades administrativas e exige que os executivos encaminhem suas empresas, rapidamente, para um novo rumo (SANTOS, 2000).

Nesse contexto, o chamado *downsizing* passa a ser uma estratégia das empresas para se adequarem a esse novo modelo de administração, sejam elas públicas ou privadas. Santos (2000) assim o define:

*downsizing* pode ser definido como um conjunto de atividades realizadas pelos gestores, objetivando melhorar a eficiência, produtividade ou competitividade da empresa. É uma estratégia implementada pelos gerentes que afeta o tamanho do quadro de pessoal, os custos e os processos de trabalho (...) ocorreram alterações substanciais em seu trabalho, como o aumento da carga de trabalho, maior responsabilidade e autonomia na execução de tarefas, multifuncionalidade e postura pró-ativa na resolução de problemas. Além disso, a mudança no contrato psicológico, ao gerar insegurança e simbolizar a perda da proteção “maternal” da estatal, fez com que o funcionário se tornasse co-responsável pelo seu autodesenvolvimento (SANTOS, 2000, p. 26, grifo nosso).

Tal reconfiguração tem implicações subjetivas que se concretizam nos desafios e incertezas diante da emergência de novos paradigmas produtivos e de emprego, especialmente em uma sociedade capitalista, cuja essência é a articulação capital-trabalho. Isto justifica o fato da relação que se estabelece com o setor educacional no Brasil, o vínculo cidadania e trabalho é claramente explícito nos textos legais<sup>6</sup>, e no imaginário social é senso comum o pensamento que a educação leva inexoravelmente ao emprego.

Até meados do século XX, predominava a crença que a escola teria o papel de superar o atraso econômico e, dentre outras funções, a de promover uma sociedade democrática, justa e igualitária. O princípio de escola pública vinha, por si só, atender o acesso e garantir o princípio de igualdade entre os indivíduos (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Muitos pesquisadores

---

<sup>6</sup> Tomemos dois exemplos fundamentais: a) A Constituição Federal, que em seu Artigo 205 estabelece que “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso), e b) LDBEN 9393/96, que em seu Artigo 2º dispõe: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade *humana*, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso).

questionaram essa visão funcionalista da educação, pontuando inclusive que a escola, enquanto instituição, está vinculada e comprometida com o modelo de produção, e que a prática pedagógica na sociedade humana é, em sua essência, uma prática ideológica, carregando em si o objetivo de “formar” os homens que tal sociedade necessita para se manter na forma como está organizada e estabelecida. Neste sentido, a categoria trabalho tem se firmado como principal condicionante do fenômeno educativo.

As palavras de Marx consolidam essa análise:

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual [...] (MARX, 1982, p. 25).

Nesse âmbito, consideramos que as propostas de reformas e mudanças na educação advêm dos novos parâmetros de qualificação e participação do trabalhador no processo produtivo, criando novas funções, alterando ou até mesmo promovendo a extinção de outras. Se as novas exigências impõem diretamente a redefinição do perfil trabalhador, ou seja, do profissional necessário para essa nova situação do mercado, deve necessariamente redefinir os programas de formação profissional, particularmente no que tangem à formação do professor, uma vez que a escola, da forma organizada tradicionalmente, não é mais adequada para o novo princípio educativo, cujo mercado de trabalho se abre a novas perspectivas, exigindo um profissional dinâmico e completo.

Nessa linha de investigação, podemos expor que a educação brasileira assume uma função para além de transmissão, reprodução e criação de novos conhecimentos, configurando-se como uma instituição que convive com os conflitos de diversas práticas sociais e proposta política, sobretudo no que se refere às concepções do pensamento pedagógico industrial<sup>7</sup>, caracterizado especialmente pelas propostas da Confederação Nacional das Indústrias (CNI).

---

<sup>7</sup> Rodrigues (1998, p. 08) expõe em sua obra que: “[...] a problemática educacional, embora date dos primórdios da CNI, não assume um papel central no conjunto dos documentos da entidade, mostrou-se necessária a busca dos nexos entre o pensamento educacional e as concepções mais gerais da burguesia industrial representada pela CNI”. Assim, o pensamento pedagógico se reporta à capacidade de um “[...] grupo social exercer a direção político-cultural do conjunto da



A universidade, como lócus privilegiado de formação, encontra-se diretamente influenciada pelo impacto do avanço científico e tecnológico e pela internacionalização da economia. Nesse contexto, Dreifuss (1996) adverte que vivemos tempos e espaços marcados cotidianamente pela simultaneidade das inovações científicas e do desenvolvimento tecnológico ocorridos concomitante e interativamente em todos os campos do conhecimento da atividade e da existência humana.

Ao questionar o papel da universidade pública enquanto instituição formadora de profissionais, pretendemos compreender de que modo essa formação se encaminha para propiciar aos futuros profissionais uma atuação crítica frente aos novos patamares de relação na sociedade, principalmente no tocante à formação do pedagogo e sua atuação profissional em espaços não-escolares.

Azevedo e Catani (2010, p. 69) enunciam que “pouco a pouco a universidade vem atendendo ao chamado dos governos reformistas de plantão, abandonando os traços do que é uma instituição social e incorporando a características da chamada universidade operacional<sup>8</sup> [...]”. Há, sem dúvida, iniciativas que datam da década de 1990 objetivando reformar o sistema educacional em seus diversos níveis, incluindo o superior. As políticas emanadas dos princípios neoliberais buscam, antes de tudo, atrelar as políticas educacionais aos princípios que regem o mercado globalizado, gerando um novo contrato social entre universidade e a sociedade.

Sobre essa questão, Rodrigues (1998, p.142-143) pondera:

---

sociedade. Tal direção, de forma alguma limita-se a coerção, apoiando-se sobretudo, na capacidade de um determinado grupo ou classe social convencer os demais da identidade entre os seus próprios interesses particulares e o interesse geral da sociedade”.

<sup>8</sup> Para os autores (p. 69), a Universidade Operacional vem sendo efetivada há algum tempo, tendo como marco histórico o governo de Fernando Henrique Cardoso. Apresenta algumas características a seguir elencadas: a) O produtivismo acadêmico; b) A busca de fontes alternativas de financiamento; c) O atendimento das demandas do empresariado local/regional/nacional; d) A preocupação (correta) de atender às demandas sociais (responsabilidade social); e) A incessante tentativa de identificar as necessidades do “mercado de trabalho”; f) A diversificação e diferenciação universitárias (criação de centros universitários, institutos, mestrados profissionalizantes, cursos sequenciais); g) A avaliação institucional; h) o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (possível instrumento de classificação para acesso à educação superior); i) A busca da nova matriz de distribuição de recursos para as universidades (número de alunos, cursos noturnos, outros “produtos”); j) crédito educativo (mercado de capitais).

Uma classe trabalhadora socializada no saber mais desenvolvido, mais geral, mais abstrato, enfim, possuidora do conhecimento científico, é uma ameaça ao poder despótico do capital [...] Neste sentido, o pensamento pedagógico industrial procura, em primeiro lugar, uma 'sintonia fina' qualitativa geral e abstrata que não ultrapasse as necessidades do capital.

Nesse cenário, a "sintonia fina" a que se reporta o autor tem se apresentado nas iniciativas que datam particularmente dos anos 1990, com o propósito de reformar o sistema educacional em seus diversos níveis, inclusive o superior. As políticas que emanam dos princípios neoliberais, como já expusemos, pretendem atrelar as políticas educacionais aos princípios que regem o mercado globalizado, acarretando um novo contrato social entre a universidade e a sociedade. A resposta a esse atrelamento se traduz na organização curricular dos cursos, em que assistimos à formatação dos cursos atribuindo relevância, por vezes até exagerada, à valorização da prática<sup>9</sup> em detrimento de uma formação calcada nos princípios e fundamentos que efetivamente podem contribuir para a práxis desses profissionais na sociedade.

Em se tratando de cursos de formação de professores, tais questões se configuram como complexas, considerando que podemos identificar claramente o novo paradigma produtivo nas reformas que afetam diretamente essa formação, as quais caminham na direção de valorizar e/ou exigir um trabalhador com formação mais completa e flexível, apto para atuar em novas funções. No caso específico do pedagogo, sua atuação não se restringe basicamente à escola em razão da amplitude do conceito de educação<sup>10</sup> na sociedade e das possíveis intervenções pedagógicas fora do âmbito escolar<sup>11</sup> que esse profissional pode desempenhar.

Nessa direção, Sanchis (1997, p. 25) registra que:

Em meio gerais de demolição da escola e da própria pedagogia, as políticas neoliberais vão divulgando que o desemprego é uma das conseqüências das deficiências escolares. Ao culpar a escola por esta tragédia que o desemprego crescente implica, a predispõe, por mais

---

<sup>9</sup> Kuenzer e Rodrigues (2005); Saviani (2007) e Tuppy (2008) apontam para uma valorização excessiva da prática em detrimento de uma formação com bases sólidas fundamentadas teoricamente.

<sup>10</sup> Ver Beillerot, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto. Rés Editora, 1985.

<sup>11</sup> Essa questão será aprofundada mais adiante neste trabalho.

esta via, para fazê-la aceitar funções – as mais reduzidas e medíocres – justificadas pragmaticamente pelo capital, que exige instituições públicas de ensino abastardadas para a vigência dos processos de exclusão.

Para este autor, é perigoso a educação ficar atrelada ao cumprimento de metas para a preparação eficaz da mão-de-obra em virtude do atendimento do capital, sendo que a crise do trabalho, sobretudo o desemprego, vem sendo aproveitada para “impor o que em outras circunstâncias somente se conseguiria mediante coação ou violência” (SANCHIS, 1997, p. 387).

É importante destacarmos que do ponto de vista marxista, o desemprego é um fenômeno intimamente ligado à lógica da economia capitalista, possibilitando, através do exército industrial de reserva, manter a disciplina no trabalho, ressaltando a posição de mando e a capacidade de contratar e despedir o funcionário.

Ainda citando Sanchis (1997, p. 68), esse exército de desempregados é gerado pela mudança tecnológica, o que, em terminologia marxista, equivaleria a uma mudança de composição orgânica do capital<sup>12</sup>. No entanto, o autor defende que nem os capitalistas precisam de um exército de reserva tão grande para recompor suas taxas de lucro. Em sua acepção, a questão passa a se configurar:

como prescindir da força de trabalho excedente, sem pôr em perigo a estabilidade social e, portanto, institucionalizar o esbanjamento do trabalho [...] a força de trabalho seria redefinida como uma mercadoria de consumo rápido, só utilizável durante a fase tecnológica em que está qualificada. Isto comportaria a criação de um Estado assistencial<sup>13</sup> que desdramatizasse o desemprego e assegurasse a paz social, o que encerra o paradoxo de que o desemprego deixaria de ser considerado como uma ameaça pelo exército dos ativos (p.72).

Carnoy (1984) postula a relevância de compreendermos que a escola não pode por si só resolver o problema do desemprego, porém cumpre uma função que chama de complementar e marginal no sentido de reduzir o impacto desse

---

<sup>12</sup> Composição orgânica do capital, em linhas gerais, é uma fase da acumulação de capital (também entendida como investimento), na qual se incrementa parte dedicada à maquinaria (capital constante), reduzindo então uma parte dedicada ao capital variável (salários) (SANCHIS, 1997).

<sup>13</sup> Podemos citar como exemplos o Programa Federal Bolsa-Família e o Programa Estadual Luz Fraterna, Leite das Crianças, cota social de água.

problema, uma vez que ao ampliar a escolarização, acaba por manter os jovens por mais tempo na escola, minimizando, dessa forma, a pressão sobre o trabalho.

Tudo isso parece nos levar a uma conclusão desanimadora: o sistema educativo terá que continuar preparando a maioria dos jovens para o trabalho qualificado – antes que para o ócio ou para a vida, como sugerem alguns futuristas da sociedade pós-industrial – ainda que somente uns poucos dentre eles possam pôr em prática seus conhecimentos. Mas neste paradoxo é, em parte, falso, pois a luta pela qualificação do trabalho no futuro não foi ganha, nem pode ser dada como perdida, e sua resolução num sentido ou noutro não vai ser imprópria ao grau em que as novas gerações sejam capazes de entender o mundo do trabalho em toda a sua complexidade, desde os seus aspectos técnicos mais específicos até os compromissos políticos mais gerais sobre os que se assenta” (SANCHIS, 1997, p. 296-297).

Pode parecer uma tarefa inglória investigar o papel da universidade pública nesse contexto, uma vez que parece existir uma “onda avassaladora” e determinante. Todavia, vale refletirmos, citando Anderson (1996, p. 197-198), que o neoliberalismo ensinou três lições que precisam figurar nos ideais daqueles que querem contribuir para a emergência de um novo horizonte. Ou seja, usarmos os mesmos princípios para combatê-lo, quais sejam:

Primeira lição: não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo [...]. Segunda lição: não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios [...] terceira lição: não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável.

Essas questões são reafirmadas sobretudo quando tratamos da imutabilidade das instituições e convicções neoliberais, quando tomamos a crise de setembro de 2008 que abalou as convicções de que o mercado deveria ser o único a regular a economia frente ao desfalque de grandes corporações capitalistas, e paradoxalmente o Estado foi chamado a intervir e socorrer tais empresas.

De acordo com Azevedo e Oliveira (2009, p. 33), a crise de 2008 “[...] ganha tal magnitude que somente pode ser comparada à crise de 1929”. Frisamos que a alternativa levantada para o apaziguamento da crise reside contraditoriamente na estatização de grandes símbolos capitalistas e socorro para o equilíbrio do mercado através da injeção de capitais públicos na economia, o que os autores denominam “[...] transferência de rendas e fundos do tesouro

público para a esfera e interesse privados que se resume [...]’ apropriação privada de lucros, rendas e dividendos e nacionalização de perdas e prejuízos” (p. 34).

Sem dúvida nenhuma, esse acontecimento provoca um enfraquecimento dos pressupostos do neoliberalismo e coloca em xeque seu futuro, que pode ser mais uma readequação estrutural do capitalismo adiante da crise ou mesmo o esmaecimento desse modelo, o qual, inquirimos: rumará para outros patamares de organização sistêmica? Vivemos um tempo de pós-neoliberalismo?<sup>14</sup>. Não sabemos, e acompanhar o desenrolar dessa crise significa vivenciarmos a história como um acontecimento vivo, e de certo modo, é praticar a “História do tempo presente”<sup>15</sup>, o que impõe vantagens e problemas decorrentes da proximidade, implicações e do calor dos acontecimentos, que não nos permitem ver com clareza as nuances desenvolvidas nesse processo.

As questões tratadas até aqui se constituem como “pano de fundo” para compreendermos as relações que se estabelecem entre as demandas impostas pelo mundo do trabalho para a educação. Em se tratando do foco desta pesquisa, que se constitui em investigar prioritariamente a formação do pedagogo para a atuação em espaços não-escolares, tais considerações são absolutamente necessárias.

## 1.2 – A formação de pedagogos no Brasil: uma perspectiva histórica

Retomar a história da Pedagogia no Brasil é, no bojo deste trabalho, algo extremamente importante, imprescindível para a compreensão do presente em uma perspectiva das implicações dessa construção histórica, que dadas em um contexto, impactaram na forma de pensar e agir, já que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual” (MARX, 1983, p. 24). Nessa perspectiva, esse entendimento possibilita-nos

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Neoliberalismo e reforma educacional: crise e esgotamento. In: CALEGARI-FALCO. Aparecida Meire (Org). **Sociologia da Educação: Olhares para Escola de Hoje**. 2.a ed. Maringá, EDUEM, 2009.

<sup>15</sup> Ver BERTONHA, João Fábio. **Geopolítica e Relações Internacionais na Virada do Século XXI: Uma História do Tempo Presente**. Maringá, EDUEM, 2006.

enxergar as vicissitudes do processo e esclarecer os impasses que o curso de Pedagogia vivencia atualmente.

O curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua criação, é marcado pela busca de uma identidade e por sua consolidação enquanto um campo epistemológico próprio, embora possa se apropriar dos fundamentos de outras ciências (como a Sociologia, a Psicologia, entre outras) objetivando que estas possam subsidiar a compreensão dos processos educativos de uma maneira mais ampla, no sentido de apreender os processos para além da escola.

Alguns autores, dentre eles Silva (2006), têm como o marco da história da Pedagogia no Brasil a data de 1939, quando da sua criação, por meio do Decreto 1.190. Saviani (2007) traz considerações importantes que antecedem a essa data; o autor retoma essa trajetória a partir do processo que direciona o Curso Normal, nível médio, de formação de professores para o espaço acadêmico. Na visão de Saviani, as tentativas remontam à reforma da instrução pública paulista, que sob a Lei n. 88, de 8 de dezembro de 1892, institui o Curso Superior da Escola Normal, tendo como finalidade a formação de professores secundários. Pontuamos que embora tal legislação tenha permanecido em vigor até a reforma de 1920, o curso nunca foi implantado, embora esse fato seja relevante, uma vez que já “se ensaiava” elevar os estudos da educação ao nível superior de ensino.

Tal questão foi retomada em 1931, quando o Estatuto das Universidades Brasileiras salientou a importância do Curso de Educação como parte integrante e necessária para a constituição de uma universidade no país. Reis Filho (1985) expõe que o discurso do então ministro Francisco Campos é bastante elucidativo sobre o caráter pragmático dos cursos destinados à formação de professores:

“povos em formação, como o nosso’, a alta cultura não pode ser objetivo exclusivo devendo gerar “benefícios imediatos” [...] daí o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe um caráter ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático (p.122).

O caminho efetivo para a Pedagogia adentrar no espaço acadêmico se deu por meio dos Institutos de Educação, cujo objetivo era concebido para o ensino e para a pesquisa na área educacional. Concretizaram-se efetivamente dois Institutos de Educação: o primeiro no Distrito Federal, implantado por Anísio

Teixeira e dirigido por Lourenço Filho em 1932, e o segundo, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo em 1933, ambos inspirados nos ideais escolanovistas (SAVIANI, 2007).

Nessa trajetória, o autor destaca que os referidos Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, sendo o de São Paulo incorporado à USP em 1934, quando da sua fundação, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro incorporado à Universidade do Distrito Federal em 1935, quando esta foi fundada. Assentados sobre essa base, os Cursos Superiores de Formação de Professores para as Escolas Secundárias se generalizaram a partir do Decreto Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939.

Desde seu início, o curso de Pedagogia vivencia o dilema da relação entre teoria e prática. Esclarecemos, a título de exemplificação, as duas principais tendências pedagógicas que se contrapunham à época: a primeira, conhecida como Pedagogia Tradicional, que em termos gerais valorizava a teoria em detrimento da prática, exaltando as teorias do ensino, considerando que a ignorância era um fator a ser combatido, daí a grande ênfase ao saber enciclopédico. A segunda tendência pedagógica, conhecida como Pedagogia Nova, que, inversamente à anterior, valorizava a prática em detrimento do saber teórico, enfatizando a teoria da aprendizagem. Nessa concepção, a escola precisava estar aberta ao diferente, ao individual. Oliveira e Mendes evidenciam essa questão quando argumentam que:

A Escola Nova, em relação à Escola Tradicional, deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo [...] Para a prática escolanovista, o importante é que o aluno aprenda a aprender<sup>16</sup> (2007, p. 331 - grifo nosso).

Sem dúvida, isso tem se tornado um problema, que Saviani (2007) aponta como preocupante quando há um apelo quase generalizado por cursos mais práticos e menos teóricos. O autor exemplifica a situação ao afirmar:

---

16 Nessa perspectiva, se consolidarão ao final da década de 1990, quando o lema aprender a aprender é amplamente disseminado sob o argumento de adequar a educação rumo ao século XXI; no entanto, mais que um lema essa posição ideológica evidencia uma concepção neoliberal e pós-moderna da educação (DUARTE, 2004).

Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: 'este curso é muito teórico; deveria ser mais prático', minha tendência sempre foi de responder: 'Oxalá fosse muito teórico, pois, de teoria nós precisamos muito' (p.109).

Salientamos ainda que esta tem sido a preocupação de diversos intelectuais da educação diante do aumento da carga horária dos cursos de graduação destinada às atividades práticas, inclusive desde o início do curso, o que pode levar a uma interpretação equivocada da realidade que vivencia. Kuenzer e Rodrigues (2007) recolocam a questão aventada por Saviani quando questionam sobre o que tem sido chamado de Epistemologia da Prática, ordenamento que podemos observar nos "pareceres e resoluções exarados a partir de 1999, até a presente data" (p. 12), quando demonstram a preocupação com o caráter prático da formação<sup>17</sup>.

Nessa direção, Tuppy (2008) ajuda na reflexão ao tecer considerações acerca da reestruturação do curso de Pedagogia na Unesp de Rio Claro:

Analisando a reestruturação sob a perspectiva de uma política maior de formação profissional, na qual parece haver uma tentativa de atender ao princípio de formar o sujeito para saber fazer<sup>18</sup> (DELORS, 2000), muito mais do que para saber pensar, considero que a Comissão de Reestruturação bem soube fugir às artimanhas de tal prescrição ideológica [...] (TUPPY, 2008, p.163, grifo nosso).

Sua posição parece ser contrária à massificação que tal ordenamento tem provocado na exaltação da prática em detrimento da teoria. Essa prerrogativa é

---

17 Para as autoras, esse paradigma da prática no Brasil coincide com o movimento de reformas educacionais no país, situado no final da década de 1980 e início de 1990. Nesse período, é amplamente divulgada a literatura pedagógica nacional e a internacional, exaltando a formação reflexiva do professor bem como a construção de competências profissionais. Destacamos autores como Schön (2000), Perrenoud (1993) e Tardif, que nessa direção defendem, entre outras questões, a construção de conhecimento a partir da reflexão de suas práticas.

18 Jacques Delors, presidente da Comissão, que elaborou, a pedido da Unesco, um plano para a educação, tendo em vista as transformações ocorridas em nível mundial. Em 1996, o relatório foi concluído, com o título: Educação para Todos: um tesouro a descobrir". Propunha quatro aprendizagens fundamentais, conhecidas também como pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2001, p. 89-90, grifo do autor).



extremamente decisiva no processo de formação de pedagogo. Cabe indagarmos se será formado um profissional que domina o processo educativo do qual é responsável, ou se será dominado por ele. Refletimos sobre os pressupostos de Marx nas palavras de Manarcorda:

Marx também mostrará em várias ocasiões [...] sua concepção de ensino tecnológico, - 'teórico e prático', como tinha esclarecido, em 1866, aos delegados do I Congresso da Internacional, - exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isto corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano [...] e que consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado (MANACORDA, 1991, p. 95).

Outra questão problemática ao curso de Pedagogia, desde seu início, se refere ao perfil, atribuições e campo de atuação do pedagogo. Podemos verificar isso exemplificando a formação do bacharel, criada sem apresentar “[...] elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional [...]” (SILVA, 2006, p. 12); entretanto, de forma geral, foi possível estabelecer para a figura do bacharel a de trabalhador intelectual para as funções de altas atividades culturais ou técnicas.

O perfil daqueles que procuravam o curso de Pedagogia era constituído, em sua grande maioria, de professores experientes que acabavam por realizar estudos superiores para posteriores participações em concursos públicos e assumirem funções nas áreas de administração, inspeção de escolas, avaliação de desempenho de alunos e professores, orientação a professores, planejamento de currículos, atividades de pesquisa e atuação em diversas secretarias de educação nas esferas públicas (federal, estadual e municipal). Ressaltamos que o Decreto-Lei nº 1.190/1939 determinava “a partir de 1º de janeiro de 1943, obrigatória a exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação – conforme disposto no artigo 51, alínea C” (SILVA, 2006, p. 13).

A falta de definição de um campo profissional para o pedagogo refletiu, por assim dizer, na elaboração de um currículo para o curso que sequer identificou minimamente sua identidade. Isso fica claro quando dicotomiza a licenciatura do

bacharelado, evidenciando a cisão entre conteúdo e método, entre teoria e prática, isto é, devidamente matizado quando exclui a didática geral e especial da formação do bacharel.

Houve uma padronização do curso de Pedagogia, de acordo com a concepção na época, que acabava por alinhar todas as licenciaturas no conhecido “esquema 3+1”, pelo qual eram formados os bacharéis. No caso do curso de Pedagogia, era oferecido o título de bacharel a quem cursasse três anos de conhecimentos específicos, os quais compreendiam os fundamentos e as teorias educacionais. Para que o pedagogo fosse licenciado para a docência, precisaria então cursar mais um ano, destinado ao estudo da Didática e Prática de Ensino; dessa forma, segundo Silva (2006), havia uma dicotomia entre teoria e método, tratados de forma separada, formando o técnico e o professor.

Para o licenciado, a situação também não era muito definida, visto que em seu campo de atuação nem o Curso Normal era exclusivo, uma vez que para lecionar nesses cursos bastava o diploma de ensino superior (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei n. 8.530/46). Essa problemática é evidenciada de maneira mais pontual quando é conferido ao licenciado em Pedagogia o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática. Silva (2006) registra que havia uma indefinição quanto ao mercado de trabalho do pedagogo.

Mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, assim como o Parecer CFE nº 251/1962, não houve alteração do esquema 3+1 para o curso de Pedagogia. Em 1961, foi fixado um currículo mínimo para os cursos de bacharelado em Pedagogia, sendo composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e duas que poderiam ser escolhidas pela instituição. Tal medida tinha por princípio manter uma unidade de conteúdo no território nacional.

Em 1962, regulamentada pelo Parecer 292-CFE, foram introduzidas alterações que mudariam substancialmente o curso de licenciatura, as quais previam o estudo de três disciplinas, quais sejam: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino, sendo esta última em forma de Estágio Supervisionado. Podemos perceber que a dualidade entre bacharelado e licenciatura persistia.

Destacamos, nesse parecer, que seu autor, o professor Valnir Chagas<sup>19</sup>, explicitava a fragilidade do curso de Pedagogia, chegando a se referir, logo no início, “[...] à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso [...]” (SILVA, 2006, p. 15). Chagas argumentava que faltava ao curso conteúdo próprio, uma vez que a formação de professores deveria ser em nível superior e a de técnicos em nível de pós-graduação. Realçava que para o momento a formação de professores em nível médio, Curso Normal, já atendia às necessidades da época.

Sobre o Parecer do CFE 292/1962, apesar de não identificar precisamente a que profissional se referia, tratando, portanto, de modo generalizado, mesmo assim preconiza que o “[...] curso de pedagogia destina-se à formação do ‘técnico de educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e licenciatura, respectivamente” (SILVA, 2006, p. 16). Tal documento não faz nenhuma distinção entre o campo profissional, assim como não oferece nenhum subsídio que possa esclarecer sua identidade. Ao contrário, é dúbio quando indistintamente denomina: “[...] ‘técnico em educação’ ou ‘especialista de educação’ em outro momento se reporta como ‘administradores e demais especialistas em educação’, ‘profissionais não-docentes do setor educacional’” (SILVA, 2006, p. 17).

Silva (2006) assevera que o documento não era elucidativo no esclarecimento do curso de Pedagogia e seus profissionais, fazendo com que o currículo mínimo proposto ficasse ao menos questionável, pois como se pode definir o que ensinar sem ao menos ter a clareza de que profissional se deseja formar e qual o campo de trabalho em que este pode atuar?

É oportuno frisarmos que tal problemática levou a uma articulação entre professores e alunos de Pedagogia que, organizados, iniciaram debates com o intuito de esclarecer e dar condução às questões referentes à formação, identidade e campo profissional. Em 1967, em Rio Claro, SP, foi organizado o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, chegando-se a sistematizar

---

19 Raimundo Valnir Cavalcanti Chagas (1921-2006): conhecido por professor Valnir Chagas. Na história da Pedagogia no Brasil, seu nome é recorrente, uma vez que foi conselheiro do Conselho Federal de Educação, no período de 1962 a 1976, e autor de diversos pareceres relacionados ao curso de Pedagogia.

uma proposta de reformulação do curso. Dentre os vários problemas levantados, sobressaem-se as seguintes insatisfações:

[...] restringe-se a formação teórica do professor; negligencia outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional; possui um currículo 'enciclopédico'; favorece a perda de campo profissional pedagógico, por oferecer insuficientemente capacitação (CONGRESSO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 1967, p. 159).

Os alunos de Pedagogia da região de São Paulo, nessa mesma ocasião, a exemplo dos alunos da região de Rio Claro, também iniciaram debates em torno do curso, que redundaram em recomendações que antes foram sequer cogitadas pelos legisladores em relação aos campos de atuação do pedagogo. Dentre elas destacamos, segundo Silva (2006):

1) Compor equipe com sociólogos e economistas para levantamento de dados estatísticos referentes à educação, compondos com estatísticos, e não somente com técnicos como era normalmente feito;

2) Regulamentação de cargos e funções que, dada a especificidade da atividade, fosse de exclusividade do pedagogo (orientação educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio e técnico em educação – providos os cargos através de concurso público);

3) Regulamentação de cargos e funções não apenas em setores educacionais e escolares, mas em diversas repartições ou departamentos de outras secretarias que demandassem experiência/conhecimento e prática pedagógica;

4) Criação de cargos e funções, em caráter efetivo, para suprir necessidades educacionais da realidade brasileira em setores como planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, reformulação de políticas educacionais, educação de excepcionais, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas (recrutamento, seleção, treinamento de pessoal);

5) Recomendavam a exclusividade do licenciado em Pedagogia quanto ao provimento de todas as disciplinas pedagógicas no curso normal, destinado a

formar professores primários, lembrando que qualquer pessoa com ensino superior poderia fazê-lo;

6) Recomendavam a participação do pedagogo, em caráter também permanente, na organização de um sistema de treinamento, destinado à formação, adaptação e aperfeiçoamento de todo o funcionalismo público que ingressava sem exigências de provas públicas.

A mobilização dos alunos e professores dos cursos de Pedagogia, naquele momento, suscitava o estabelecimento de novos campos de atuação, além de buscar a consolidação de uma identidade para esse profissional. O debate aponta para uma atuação que extrapola o circunscrito ambiente escolar. Poderíamos questionar: há nessas reivindicações um marco para os processos não-escolares, amplamente difundidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia?

Em 1969, após a Lei da Reforma Universitária 5540/68, que privilegiava acima de tudo os princípios de racionalidade, eficiência, produtividade e a subordinação da universidade às exigências da sociedade, o Parecer do CFE 252/69 vem consubstanciar os ideais do momento, uma vez que instaura a concepção de que o técnico em educação seria um profissional necessário, indispensável para o desenvolvimento do país. É interessante notarmos que tal encaminhamento vem ao encontro das sugestões dos estudantes de Pedagogia e dos profissionais da área, que almejavam a formação de “educadores especializados e técnicos em educação”, o que demonstra que apesar de haver resistências ao regime político instaurado<sup>20</sup> havia uma convergência de interesses entre lados aparentemente opostos.

O referido Parecer, cuja autoria foi também do conselheiro Valnir Chagas, foi normatizado através da resolução CFE n. 2/69, a qual fixava o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, assim como sua duração. É importante observar que tais orientações nortearam o curso até a promulgação da LDBEN 9394/96.

---

20) Em 1964, foi instaurado o Governo Militar. Naquele período, houve uma valorização das propostas ideológicas de Educação Permanente, ênfase em cursos profissionalizantes que preparavam rapidamente a população trabalhadora para atender às novas exigências do momento que se pautavam como imperativas para estabelecer um modelo pautado no mundo moderno (XAVIER *et al.*, 1994).

Privilegiavam, assim, a formação do pedagogo para atuação no Curso Normal e de especialistas nas áreas de orientação, supervisão, administração e inspeção educacional, com exceção ao planejamento educacional, que ficou como lócus de formação os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), na medida em que o mercado prescindia de grande número de profissionais para essa função. Esse encaminhamento levou à fragmentação da formação do pedagogo, acarretando nas habilitações e na configuração do tecnicismo na formação do pedagogo.

Na época, fora proposta uma base comum de estudos, partindo do pressuposto de que “[...] a educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum [...] e uma diversificada, em função de habilitações específicas” (SILVA, 2006, p. 26). Ficou definido ainda que o licenciado poderia atuar também no magistério primário, sob o argumento de “[...] ‘quem pode o mais, pode o menos’ quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (SILVA, 2006, p. 31).

Em 1975, a Indicação n. 67/75 do CFE dispunha sobre a formação de professores para as séries iniciais da escolarização, que passa a ser alocada no ensino superior, não sendo descartada, contudo, a formação em curso normal médio, caso fosse necessário. Assinalamos que os documentos anteriores não colocavam essa modalidade na esfera do ensino superior, embora considerassem que o pedagogo fosse também professor primário, porque era formador de professor primário.

Em 1976, houve outra mudança no curso de Pedagogia, a partir da Indicação n. 70/76 do CFE, que em síntese define o pedagogo como um dos especialistas em educação, “[...] que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da Educação” (SILVA, 2006, p. 60, grifo nosso). Chamamos a atenção para a questão, claramente posta, que evidencia a dicotomia entre teoria e prática no documento quando expressa a palavra “ou”, defendendo o pressuposto de que não existe metodologia de ensino sem os fundamentos que lhe deem sustentação.

Em 1981, foi iniciado, através do Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo, o debate

acerca da formação de professores, visto ser necessário a revisão da estrutura curricular proposta em 1969, porque faltava consistência do ponto de vista epistemológico e focava uma ambivalência na formação do pedagogo ao estabelecer claramente a divisão do trabalho em educação. Postulamos que a divisão do trabalho na escola não se constituía em problema, haja vista que essa divisão existe no cotidiano escolar; o problema residia no tratamento atribuído pelos legisladores na formação desses profissionais.

Nesse aspecto, podemos constatar a consonância da legislação apreendendo de forma veemente as premissas que passam a sustentar a sociedade em um momento em que a racionalidade e a fragmentação eram imperativas para encaminhar as propostas de cunho educacional.

Essa fragmentação se refletiu na elaboração de um currículo com extremos opostos ao abordar a educação de uma direção que privilegiava os fundamentos e de outro os que se fixavam nos processos, tarefas, recursos e técnicas. Essa questão suscitada por Silva (2006) também é preocupação de Saviani quando destaca a problemática relação que subordina a educação à lógica de mercado:

Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte, secundarizando, também as exigências de embasamento científico (2007, p. 121).

Uma das dificuldades nesse processo é justamente o preparo de docentes e não docentes, pois dificilmente se oferecem condições para que se efetive tal incumbência. Na acepção de Silva (2006), isso seria inclusive superestimar as possibilidades do curso ou, em última instância, desconhecer as próprias necessidades de um curso de formação, levando, assim, a sua desqualificação.

O I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Unicamp em 1978, é tido como um evento desencadeador de uma “[...] reação mais organizada no intuito de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior” (SILVA, 2006, 62), apontando para o debate dessa questão em âmbito nacional. Foi, porém, com a I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida na PUC de São Paulo, que efetivamente se desencadeou o movimento denominado “Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de professores” (CONARCFE) até 1990, originando a Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE), composta por representantes de diversos pontos do país.

A incorporação de outras associações e entidades representativas conferiu ao movimento uma relevância e abrangência maior, permitindo uma ação visível no processo de reformulação dos cursos de formação de educadores, sem contar que passou a ser, de certa forma, parte do processo de reestruturação que as instâncias governamentais (MEC, CFE, CNE) não puderam deixar de considerar, marcando diversos embates, em alguns momentos de antagonismos, em outros mais consensuais.

Os encontros realizados com o objetivo de discutir a reformulação dos cursos de formação de educadores aconteceram de forma regular, entre os quais destacamos o encontro de Belo Horizonte, em 1983, que originou a proposta conhecida como “documento final”, e que se tornou referência sobre as reflexões empreendidas até então no sentido de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino; além disso e, sobretudo, a docência conceituada como base da identidade profissional de todo o educador.

No próprio movimento em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia, o CONARCFE, que deu origem à ANFOPE, não se constitui no único movimento a discutir o assunto; há ainda o grupo liderado por renomados educadores, dentre os quais José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Acácia Kuenzer, que também defendiam a reformulação, porém não coadunavam totalmente com os princípios defendidos pela ANFOPE, e por consequência, com as demais entidades que a ela se alinham.

É bem verdade que o grande nó e ponto de discórdia tem início em 1980 entre os intelectuais da educação, quando se intensificaram os debates em prol do Movimento Nacional de Revisão da Formação dos Profissionais da Educação, sendo o foco do debate a docência como base da formação do pedagogo (VIEIRA, 2008).

Desse período em diante, muito se debateu acerca da questão da formação dos pedagogos. Em 2005, o Manifesto dos Educadores Brasileiros<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> O referido manifesto encontra-se disponibilizado nos anexos deste trabalho.



ficou conhecido como o movimento que desencadeou o debate, o qual, em conformidade com Vieira (2008), assumiu uma posição nitidamente contrária à minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura (DCNP) do CNE. Esse Manifesto circulou na comunidade educacional via internet a partir de setembro daquele ano, contando com aproximadamente 120 educadores que o apoiavam. Em termos gerais, estes criticavam a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e propunham que o curso fosse bacharelado, argumentando que os “educadores, legisladores e pesquisadores do campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência” (MANIFESTO, 2005).

Pimenta (2004) registra que o enfoque atribuído à docência como base da formação do pedagogo fragilizou esse profissional, porque retira do curso o campo pedagógico, que constitui a produção do conhecimento, já que estipula que a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação. Libâneo também defende esse pressuposto, justificando que a Pedagogia deve estudar “o fenômeno educativo em toda sua complexidade e amplitude” (2006, p. 220).

Em discordância, Scheibe, intelectual da ANFOPE, defende a docência como base:

A tese defendida por esta proposta procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. (2001, p. 7).

O CNE parece ter absorvido a posição defendida pela ANFOPE e entidades alinhadas, que concebem a base da formação do pedagogo a partir da docência e a ela se articulam a gestão e a produção do conhecimento, apesar das manifestações contrárias a essa prerrogativa. Talvez, em uma tentativa de buscar o consenso, ampliou-se o campo de atuação do pedagogo, na medida em que confere a esse profissional licença para atuar em diversos segmentos, dentro e fora do espaço escolar. Cabe-nos a indagação: como isso se efetivará na prática?

Corre-se o risco de os acadêmicos passarem pelos cursos, nos quais adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da *doxa*<sup>22</sup>, reduzindo-se a formação de nível superior a uma mera formalidade, um ato de mero caráter cartorial (SAVIANI, 2007).

Nesse cenário, a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia não estabelece um consenso; ao contrário, suscita debates e produções em defesa de suas posições sobre as referidas diretrizes, que na sequência apresentamos.

### **1.3 – Das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura: dos embates instaurados**

Em 15 de maio de 2006, por meio da Resolução do CNE-CP n. 1, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, composta por 15 artigos, dos quais propositadamente pontuamos longos excertos para evidenciarmos o perfil do profissional, campo de atuação profissional e, sobretudo, destacarmos o trato com as questões dos processos não-escolares, enfaticamente contemplados no documento e que se constituem no objeto principal de nossa pesquisa:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

---

22 Saviani utiliza o termo *doxa* (o saber opinativo) e *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) para evidenciar a necessidade do embasamento consistente na formação do pedagogo. O intuito é superar o apelo para cursos mais prático e menos teórico.

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II – atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes;

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Como podemos verificar nos excertos selecionados das DCNP, a base da formação é dada a partir da docência e dela depreendemos que as demais atuações serão asseguradas considerando os conhecimentos que se construirão durante a formação. Essa atuação extrapola o âmbito escolar, tendo em vista o que se denominam ambientes não-escolares. Chamamos atenção para o Artigo 7º, em seu inciso III, que estabelece carga horária de “100 horas de atividades teóricas-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria”, e o Artigo 8º, incisos II e III, que assim preconiza:

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

Notamos de forma bastante elucidativa que deverá haver a destinação de carga horária para aprofundamento de estudo na área de interesse do aluno, práticas de docência e gestão educacional e atividades complementares que contemplem alguma forma de educação em ambientes escolares e não-escolares. Todavia, o que temos observado na efetivação dos projetos

pedagógicos dos cursos<sup>23</sup> é uma valorização exclusiva da prática eminentemente escolar, como se a escola fosse o único e exclusivo lócus onde a educação pode acontecer.

Com a aprovação das DCNP, não foram encerrados os debates em torno do curso de Pedagogia; ao contrário, estas suscitaram ainda mais os confrontos das duas posições que há décadas vêm contrapondo suas vertentes em prol da construção de um curso consolidado. Os dois grupos, como já apontamos, constituídos por renomados intelectuais da educação, apresentam suas justificativas, que ora descreveremos de maneira mais pontual.

Evangelista (2005) afirma que a discussão em torno do Curso de Pedagogia no Brasil se intensificou nos últimos anos, especialmente após a minuta apresentada pelo CNE, da proposta de DCNP em março de 2005. Assim, o debate se concentra nos três projetos de Pedagogia, que para a autora põe em disputa uma base conceitual do que seja “ser pedagogo”. Ao “vencedor” dessa disputa caberá o direito, supostamente legítimo, de definir o que é ser pedagogo no Brasil de hoje. E dessa disputa dependerá a formação das próximas gerações desse profissional, que por consequência formará as próximas gerações de brasileiros via instituição escolar, sem contar também o alcance desse profissional, já que poderá atuar em ambientes não-escolares. A autora indica a situação em que encontrou a disputa:

Não se examina aqui, pois, simples proposição em debate, mas um litígio em que está em causa a formação de um sujeito que não possui, sequer, unanimidade em sua designação: pedagogo, docente, educador, profissional da educação, gestor, intelectual... (EVANGELISTA, 2005, p.01).

A autora supracitada apresenta os principais pontos de cada projeto de curso, quais sejam:

1) Para o CNE, o pedagogo é licenciado a atuar na docência como nas demais funções de administração do sistema escolar, portanto, amplia o sentido do trabalho pedagógico. Pontua amplamente seu espaço de atuação, quer seja no âmbito escolar, quer seja fora dele. Apresenta a pedagogia enquanto “ciência”

---

<sup>23</sup> Discutiremos, no capítulo 3, de forma mais amíúde, o Projeto Pedagógico do Curso de

e “campo de formação” de docentes e não docentes. Vale lembrar que a base conceitual dessa concepção, se alicerça nas noções de “pluralidade de ideias”; na multi-referencialidade do conhecimento; na pluralidade de saberes; no respeito às relações sociais e étnico-raciais e na multiculturalidade;

Sobre a questão da concepção de conhecimento, Evangelista (2005) é incisiva: “Parece que, para o CNE, a ciência ‘Pedagogia’ configura-se mais como um campo de práticas – docentes e de gestão – e menos como um campo de teorias” (p. 05). O que parece-nos preocupante, uma vez que diversos autores alertam para o perigo desse ordenamento.

2) Para a ANFOPE e entidades a ela alinhadas, o pedagogo é um “profissional que atua na educação básica”, entendido como aquele que lida diretamente com a formação humana, capaz de produzir conhecimento e organizar o trabalho pedagógico tanto no âmbito escolar como fora dele. Tem a docência como base na formação do pedagogo. O profissional deve atender o ensino, a organização e a gestão escolar, além de produzir e divulgar conhecimentos. Neste sentido, a formação do gestor está articulada com a formação docente. Como tem a docência como base na formação, esta é compreendida como uma dimensão sócio-histórica, articulando teoria e prática, com base nas determinações históricas, sociais e produtivas, fundamentando-se nos conceitos de transdisciplinaridade, atores sociais e práxis educativa.

Scheibe (2007) postula que a partir de um longo processo de debate, em que foram construídas as duas teses defendidas pelo movimento, “A base do Curso de Pedagogia é a docência” (ANFOPE, p.14), e “O Curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, o Curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (p. 15; p. 52). Propõe ainda que:

O processo de mobilização nacional, desencadeado em prol de diretrizes que contemplassem as propostas construídas historicamente pelo movimento dos educadores, surtiu algum efeito. A partir dele, uma comissão do CNE elaborou novo parecer

sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da Anfope, Cedes e Forumdir. Após a reunião, em e-mail encaminhado à lista de discussão da Anfope, a professora Iria Brzezinski, que representou o Cedes na ocasião, parafraseando Anísio Teixeira<sup>24</sup>, ponderou significativamente: “Vitória? Porém meia vitória” (SCHEIBE, 2007, p. 55-56).

Em consonância com Scheibe (2007, p. 44), “as mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil” (grifo nosso), tendo como base da formação do pedagogo a docência, entendida e estendida para além do magistério, focando a pesquisa e a gestão como forma de produção do conhecimento. É também, para esta autora, uma maneira de suprimir a histórica dicotomia entre a formação do bacharelado e licenciatura, tão exaltada, sobretudo na década de 1970, com o tecnicismo hegemônico nos encaminhamentos da escola, como percebemos na concepção da ANFOPE, a qual a autora representa:

O curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação (ANFOPE, 1998, *apud* SCHEIBE, 2007, p. 50).

No tocante ao amplo debate a que Scheibe (2007) se reporta, Libâneo evidencia o caráter não-democrático da ANFOPE no sentido de barrar posições contrárias a ela: “[...] é muito provável que o sucesso do ideário da ANFOPE seja precisamente esse: repetir, repetir sempre à exaustão, para criar elementos de identificação de um grupo que agrega os que concordam e exclui os que discordam” (LIBÂNEO in GUIMARÃES, 2006, p. 164).

---

24 Por ocasião da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4024/61), Anísio Teixeira faz considerações sobre a mesma: “Não se pode dizer que Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se encontra o país [...] É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam se consolidadas na sua execução [...] se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente [...]”. Anísio Teixeira. Meia vitória, mas vitória. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962, p. 222-223.



Silva (2006, p. 69) também faz referência a esse direcionamento único no debate quando assevera:

Sabe-se, inclusive, que não há espaços, no movimento, para consideração de propostas de reformulação dos cursos que não estejam orientadas por essas idéias básicas. Há, por exemplo, a situação descrita por Libâneo quando da apresentação de uma proposta no VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizada em julho de 1992, em Belo Horizonte, em que sugeria a manutenção de dois cursos distintos pelas faculdades de educação: o de pedagogia e o de licenciatura para formação de professores para todo ensino fundamental e médio. Sua proposta foi discutida, mas, segundo decisão dos organizadores, não pode ser votada uma vez que contrariava os princípios historicamente definidos pelo movimento.

Evangelista (2005) se posiciona contrariamente à grande importância atribuída à docência, ao que parece subordinar a ela a formação do pesquisador, bem como restringir o campo de investigação ao nível de ensino, como constatamos em suas palavras:

a forte ênfase sobre a formação docente faz com que a formação do pesquisador a ela se subordine. Ademais, o complemento “que atua na Educação Básica” à “profissional da educação” pode restringir o campo de investigação a esse nível de ensino, constringendo o campo do conhecimento às questões postas pela prática educacional desse nível (p. 05).

Com a extinção das habilitações, o Curso de Pedagogia – licenciatura – deverá formar integradamente para um conjunto de funções atribuídas em nome do pedagógico. O Parecer CNE/CP 5/2005 propõe que cada instituição, no projeto pedagógico do curso, contemple áreas ou modalidades de ensino que possam possibilitar aprofundamento de pesquisa e estudos a seu aluno. Como possibilidades, sugere:

[...] a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular (BRASIL, 2005, p. 10, apud SCHEIBE, 2007, p. 58).

Fica evidente nas DCNP o grande repertório de informações e habilidades que o profissional deverá ter, e conseqüentemente, trabalha-se com a pluralidade

de conhecimentos, tendo nos princípios da interdisciplinaridade elementos fundantes “que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição” (SCHEIBE, 2007, p. 58).

A autora indica os aspectos que necessitam de ajustes. Em seu ponto de vista, muitas interrogações precisam ser respondidas e principalmente construídas a partir de direções que busquem, de fato, resolver os impasses, sem perder de vista os propósitos iniciais:

A resolução deixa interrogações que precisam ser discutidas pela comunidade educacional. Qual é efetivamente o grau de autonomia e flexibilização que os projetos político pedagógicos têm em relação à constituição dos cursos? Que critérios serão necessários para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados pelo licenciado em Pedagogia? Quanto ao estágio supervisionado (mínimo de 300 horas), haverá determinações mais específicas, que depois serão cobradas pelos indicadores de avaliação dos cursos? Sem falar no desafio contido também na definição dos componentes de conteúdos necessários para abranger a formação proposta (SCHEIBE, 2007, p. 61-62).

A ANFOPE empreendeu um importante papel na redefinição dos cursos de licenciatura, uma vez que defende a formação de todo professor como educador, propondo uma base comum para que esse futuro profissional possa assentar conhecimentos na área da educação para poder compreender o problema da educação brasileira, o que leva a uma profunda redefinição dos conceitos cristalizados sobre a licenciatura e o bacharelado.

3) Para os signatários do Manifesto, o pedagogo é um “profissional da educação não docente”. É um bacharel que deve atuar em diversos campos na esfera pedagógica, aprofundando a teoria pedagógica. A Pedagogia é, portanto, compreendida como um campo científico e investigativo que tem como objeto a educação enquanto práxis social, cuja finalidade investigativa é a de contribuir para uma sociedade justa e igualitária.

Os signatários defendem uma série de intervenções em que esse profissional pode atuar, dentre as quais ressaltamos: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação, formulação de currículos; organização e gestão de unidades escolares; coordenação pedagógica e assessoria a professores e

alunos nas relações ensino-aprendizagem; formulação e avaliação de políticas em diferentes contextos entre tantos outros.

Em relação ao conhecimento, Evangelista expõe o que estipula o Manifesto:

No Manifesto, ao contrário, fica patente o peso que se dá às funções de formulação, gestão e avaliação de processos pedagógicos e de políticas educacionais, seja ao nível das escolas seja ao nível do sistema ou de outras iniciativas particulares. Nesse caso, o bacharelado dedicar-se-ia mais à formação daquele que poderíamos chamar genericamente de formulador e gestor de políticas. Nesse sentido, tal formação traz um viés fortemente pragmático, adequado à esfera da prática educativa [...] (EVANGELISTA, 2005, p. 05).

Essa preocupação também é evidenciada por Kuenzer e Rodrigues, quando propalam:

[...] *amplia demasiadamente o perfil*, do que resulto na ineficácia prática da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se dessa forma uma aberração categorial: *uma totalidade vazia* (RODRIGUES e KUENZER, 2008, p. 2).

Evangelista (2005) avalia como digna de preocupação a constatação de que as políticas de formação de professores, e com maior ênfase, do pedagogo, vêm configuradas de um projeto hegemônico, que procura estabelecer uma nova racionalidade nos sistemas de ensino, reconvertendo o professor em uma figura extremamente cobrada, sendo que este precisa dar conta de tudo na escola e também fora dela. Para a autora:

Esta construção discursiva encaminha uma conclusão lógica: o problema central da educação brasileira é o de racionalização do sistema, da escola e dos profissionais da educação. Segundo essa perspectiva, torna-se evidente que a solução para tal situação é a formação de gestores, que solucionarão os outros problemas. No campo da formação, os gestores do sistema implementarão políticas de formação docente, inicial e contínua, a distância, que atendam as “reais necessidades das escolas e da região”, razão pela qual a formação docente se fragmenta em um sem número de exigências, ademais de ter que conter em seus conteúdos o respeito às diversidades, tolerância, paz, trânsito, ecologia, sexo, drogas. Só faltou o *rock and roll, rap ou funk* (EVANGELISTA, 2005, p. 04 – grifo nosso).

Kuenzer e Rodrigues compartilham da mesma preocupação quando enunciam:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisa, embora ambas sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria*, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando o caráter instrumental da formação (RODRIGUES e KUENZER, 2008, p. 41-42).

Durham (2008) alega que as novas diretrizes para o Curso de Pedagogia são um retrocesso, uma vez que eliminam todas as habilitações, pretendendo capacitar o profissional pedagogo para a reflexão, pesquisa e planejamento sobre o conjunto do sistema educativo a partir da formação com ênfase em uma formação de professores da fase inicial de escolarização, inclusive da gestão. Em seus termos, os pedagogos:

Poderão até mesmo trabalhar em espaços escolares e não escolares, na 'promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo', isto é, estarão habilitados para lidar com bebês, crianças, adolescentes e pré-adolescentes, adultos e idosos (DURHAM, 2008, p.01)

No que se refere às competências que o egresso do Curso de Pedagogia possa ter adquirido em sua formação, salientamos a “aplicação ao campo da educação” e as “contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (DURHAM, 2008, p. 02).

Quanto ao cabedal de competências propostas nas DCNP, Durham (2008) é irônico:

Parece que se tem em mente não a formação de professores das séries iniciais, mas de doutores em Pedagogia, isto é, professores para os próprios cursos de Pedagogia, trabalhando em tempo integral em Universidades públicas (2008, p. 03).

Sem dúvida, a autora aborda um aspecto bastante preocupante ao expor o vasto campo de atuação que se abre para o pedagogo, supostamente formado em um único curso, que carregará a obrigação de contemplar aspectos teórico-metodológicos que deem conta dessa prerrogativa.

#### **1.4 – Novas demandas da Educação e o conceito alargado de docência**

A década de 1980 marcou no Brasil e no mundo um momento de intensas demandas e novas emergências educativas, provocadas pela complexidade da sociedade contemporânea. Sá (2000) atribui tal complexificação e os problemas dela advindos ao advento da ciência e da técnica que leva a novas formas de produção e reprodução da existência humana. A precarização do trabalho, o enxugamento de postos inevitavelmente levados pela informatização e a robotização da produção elevam e criam novos problemas que a sociedade precisa aprender a conviver.

Para Cavalcante *et al.* (2006), a década de 1990 foi palco de uma vertiginosa multiplicação de novas formas de organização não-estatais, dentre elas as ONGs vinculadas ao Terceiro Setor, que em grande medida impulsionaram a prática educacional em espaços não-escolares, demandando a necessidade de profissionais especializados, dentre os quais o pedagogo.

As novas orientações político-culturais desencadeadas impulsionaram a necessidade de novos processos formativos, e o atendimento de novas tutelas sociais passa a chamar atenção nesse período. Questões até então “invisíveis” clamam por intervenções que passam necessariamente pelo fazer pedagógico, tanto no interior das escolas – na formação do professor – quanto fora dela, mas não menos importante, que sejam assistidas<sup>25</sup> pela Pedagogia.

Nesse âmbito, o território da Pedagogia se amplia frente aos problemas sociais e pedagógicos e solicitam novas demandas. A partir daí, é necessário reescrever seu papel, traçar um novo perfil profissional e assegurar, acima de tudo, o estatuto epistemológico do campo da Pedagogia, uma vez que muitos

---

<sup>25</sup> Não tem caráter assistencialista, mas vem na direção de um entendimento de promoção humana no seu sentido mais ampliado, extrapolando o pedagógico flexível, tarefeiro e apaziguador simplesmente.

“atores educativos” podem atuar em novos campos e seguimentos em nome de um fazer pedagógico, sem que o faça com o comprometimento e seriedade, visando a uma práxis efetivamente transformadora no sentido da emancipação.

Kuenzer (1999, p.182) reafirma a preocupação com esse quesito quando adverte sobre a possibilidade atual de que “qualquer um pode ser professor, desde domine meia dúzia de técnicas pedagógicas”. Isto se torna preocupante especialmente em um momento em que assistimos à precarização do trabalho, e sem dúvida isso se reflete também no trabalho do pedagogo.

É importante pontuarmos que de saber unitário da Pedagogia passou-se a um saber plural. Essa passagem, conforme Cambi (1999, p. 595), se fez não somente por uma questão epistemológica ligada às mudanças dos saberes, mas especialmente por “[...] razões histórico-sociais: com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta<sup>26</sup>, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado [...]”. A crise que se instaura na Pedagogia a faz se apropriar dessa realidade, absorvendo para si a tarefa de reescrever sua identidade frente à necessidade da multiplicidade de saberes que precisa dar conta nesse novo cenário.

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais na contemporaneidade é a ampliação do conceito de educação, compreendendo-o de forma plurifacetada, que ocorre em diversos locais, sob várias modalidades, institucionalizadas ou não.

Nessa direção, de acordo com Beillerot (1985), vivenciamos uma intensificação do que chama de sociedade genuinamente pedagógica. Nunca se falou tanto de processos pedagógicos e atitudes pedagógicas como agora, a pedagogia na vida quotidiana. Isso tem trazido ao cerne da questão: o que é Educação e Pedagogia? Para compreendermos melhor essa questão recorremos a Brandão (1981), que assim expressou:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços

---

<sup>26</sup> É preciso destacar que o termo “mais aberta” usada por Cambi (1999) como algo positivo traz em seu bojo, para além de uma visão simplista, um reflexo da sociedade atual, em que discursos de inclusão e respeito a diversidade assumem um papel muitas vezes retórico e sobretudo demagógico.

da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar, Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação?Educações [...] A escola não é o único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece [...] (p. 26).

Essa premissa é reafirmada quando observamos que as próprias Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP) reconhecem as práticas educativas em contextos não-escolares. Viera (2008) analisa a questão e propala que os efeitos da política de formação docente da década de 1990 têm centrado suas ações no aumento das funções docentes, com a ampliação das tarefas e responsabilidades por parte dos professores, além daquelas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem

Para Kuenzer e Rodrigues (2007), a concepção que orientou as comissões de especialistas foi a de admitir múltiplas possibilidades de organização curricular, de modo a atender, principalmente, às novas necessidades que as mudanças<sup>27</sup> ocorridas na vida produtiva e social têm propiciado.

No campo da Pedagogia, estas mudanças abriram novas possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e não docentes, no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas sociais (p. 40).

Com o reconhecimento da especificidade do campo de atuação do pedagogo, veio também a indicação dos seus limites, fazendo com que os cursos construíssem percursos interdisciplinares que articulassem os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, de modo a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, com as diferentes mídias e linguagens, com a participação social, com o lazer, com programas de inclusão dos culturalmente

---

<sup>27</sup> - As mudanças no mundo do trabalho repercutem na maneira de produzir e reproduzir a existência humana. Tomamos as palavras de Sá para explicitarmos a relação que se estabelece: "O trabalho é o princípio fundamental que caracteriza o homem como ser humano, que é síntese de múltiplas determinações: econômicas sociais, históricas, psicológicas, culturais, educacionais e ideológicas" (2000, p. 174).

diversos, dos portadores de necessidades especiais, e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado.

Essa gama de possibilidades, bem como sua diversidade, abertas pela prática social e produtiva tem evidenciado que são necessários conhecimentos mais aprofundados, e a hipótese que a docência possa ser o pré-requisito para dar o suporte necessário para a efetiva atuação nos diferentes contextos não tem sustentação efetiva, embora possamos admitir que a docência preceda à formação especializada (KUENZER; RODRIGUES, 2007). Estes autores defendem, no entanto, uma formação sólida nas teorias, fundamentos e práticas pedagógicas que possam ser comuns em diferentes frentes de atuação:

Não há como concordar que a formação em Magistério de Educação Básica seja pré-requisito para a formação de profissionais de educação que atuam nas áreas de pedagogia social ou do trabalho, por exemplo, uma vez que essas áreas exigem formação teórico-metodológica a partir de categorias que lhe são próprias, embora a partir de uma fundamentação comum [...] O percurso curricular que qualifica para a docência em educação básica não resulta em qualificação para a pesquisa em um campo tão vasto como é a educação (p. 47).

Em defesa da docência como base na formação do pedagogo, encontramos argumentos importantes que precisam ser explicitados. Trata-se de conceber a atuação “do sujeito histórico e do intelectual” (SÁ, 2000, p. 178). O pedagogo, ao encaminhar o processo educativo não-escolar com o que chama de “professor”, tem sua ação baseada na preocupação com a intencionalidade, na organização da atividade educativa, com os encaminhamentos teórico-metodológicos para assegurar todas essas dimensões à apropriação do conteúdo/informação com vistas à superação do senso comum rumo a uma perspectiva de transformação e emancipação dos envolvidos nesse processo.

Nas palavras do autor:

Está claro que a Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a Prática Educativa, compreendendo aqui as escolares e as não-escolares. [...] Portanto, entendemos que há uma ação docente intrínseca na prática Educativa escolar e na não-escolar, é uma postura intencionalizada que possui suas nuances em função das especificidades das naturezas dos *locus* de formação humana, porém a atividade docente é basilar (SÁ, 2000, p.177,179)



Em direção oposta, pesquisadores têm analisado as DCNP sob outra perspectiva. Ao determinarem que a docência não se restringe às atividades de sala de aula e ao compreenderem as atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino escolares e não escolares, acabam atendendo ao princípio da flexibilização. O licenciado em Pedagogia será um profissional polivalente, haja vista que seu título lhe oportunizará desenvolver profissionalmente várias atividades em espaços escolares e não-escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho. Tais conceitos articuladores do curso, docência, gestão e conhecimento estabelecem um novo perfil do pedagogo, ocupando a docência uma posição hegemônica no interior do curso, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção de docência.

Nessa direção, Vieira (2008, p. 67) ensina:

O conceito de docência abrange intrinsecamente numa mesma formação o professor, o gestor e o pesquisador. Apresenta-se uma nova configuração para a formação dos profissionais da educação, acreditando-se que o professor não pode mais ser entendido como o responsável pelas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. Docente deixa de ser sinônimo de professor, pois o docente a ser formado pelo curso de Pedagogia assumirá novas funções – gestão e pesquisa – junto com a atividade de lecionar.

Oliveira (2004), em seus estudos sobre as reformas implementadas no campo educacional, reflete sobre o trabalho docente que tem afetado significativamente a formação do professor no Brasil. A autora argumenta que tais reformas têm propiciado uma reestruturação do trabalho docente em sua natureza e função, visto que o trabalho docente extrapola o ambiente escolar.

Independentemente dos debates instaurados e do dissenso acerca da docência como base da formação do pedagogo, defendemos que tal formação deve ser consubstanciada em uma sólida formação, privilegiando as categorias fundantes do trabalho educativo que efetivamente darão os aportes teórico-metodológicos para a atuação desse profissional nos vários espaços que se delineiam na sociedade.

É preciso fugirmos das recomendações reducionistas, dos apelos pela construção dos saberes a partir de uma epistemologia da prática<sup>28</sup>, redundando em uma formação deficiente e em uma conseqüente ação desastrosa em quaisquer campos que os pedagogos possam vir a atuar, quer seja nos espaços escolares, quer seja nos não-escolares.

Dentro dos propósitos deste trabalho, apresentamos os principais campos de atuação do pedagogo, considerados como espaços não-escolares, para que possamos situá-los dentro deste debate. Todavia, como o principal foco é a atuação no ambiente hospitalar, trataremos desta temática em capítulo separado, para maior aprofundamento.

### **1.5 – Campos de atuação do pedagogo em espaços não- escolares**

Silva (2006) postula que existe uma fragilidade que reveste o curso de Pedagogia, como pudemos acompanhar no breve resgate da história de sua criação, em 1939, abordado no capítulo anterior. Até hoje, muitos impasses não foram devidamente aclarados, especialmente no tocante a sua identidade, a seu campo de atuação, mas a Pedagogia tem buscado se firmar enquanto uma ciência com um estatuto epistemológico inquestionável. Neste sentido, além da atuação nos espaços escolares, assistimos à organização do trabalho pedagógico também em espaços não-escolares.

Souza Neto *et al.* (2009) apregoam que algumas conceituações estão carregadas de aspirações políticas e ideológicas e extrapolam a simples definição semântica das palavras; o que se aplica de forma veemente no caso da definição de espaços formais, não-formais, escolares e não-escolares de atuação do pedagogo. Para os autores, o sentimento de indignação, a percepção das injustiças sociais e o inconformismo frente a essas situações levam a uma orientação da prática educativa em direção a uma ação comunitária, social ou política que, se classificada como Educação Não-Formal, pode significar a desqualificação e a negação da dimensão política dos atores sociais envolvidos. Por isso, há uma rejeição quanto a esse termo e a adoção do termo Educação

---

<sup>28</sup> Ver Kuenzer e Rodrigues (2005).

Não-Escolar, que embora distanciado do lócus do espaço da escola que comumente conhecemos, não desqualifica seu valor educacional.

Afonso (2001, p. 22) acredita que “uma sociologia da educação (não-escolar) deverá caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal”. Em sua definição mais rigorosa, discorre que: 1) Educação formal é caracterizada pela organização com uma determinada sequência, proporcionada pelas escolas; 2) Educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decorrer da vida da pessoa, um processo e não organizado; 3) O conceito de Educação não-formal inclui o de educação não-escolar. Não são, portanto, sinônimos. Embora possua uma organização e uma estrutura (distinta da escola), diverge quanto à flexibilidade de tempos e locais e na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo.

O autor ainda alerta para o fato da recente valorização do campo da educação não-formal em nome da *pedagogização* crescente da vida social, acrescentando que isso não pode significar uma desvalorização da educação escolar. Em sua visão: “[...] por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal” (AFONSO, p. 31).

É preciso compreendermos que a escola formal, com sua função social, prepondera quaisquer tentativas de substituição; ao contrário, vem complementar e mesmo atender a parcelas da população que em última instância talvez jamais tivessem a chance de frequentar a escola formal que tradicionalmente conhecemos.

Quanto à referência do autor sobre a ideologia neoliberal, sabemos que esta tem como princípio reduzir a ação do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educação. Logo, é legítima essa preocupação, visto que não podemos cooptar com essa questão.

O autor ainda destaca o fato de a educação não-formal estar fortemente ligada ao que denomina:

[...] nova ideologia da sociedade cognitiva (ou da sociedade da aprendizagem), que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar o indivíduo pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos<sup>29</sup> que pouco ou nada tem haver com seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (AFONSO, 2001, p. 33).

Nesse contexto, as emergentes áreas nas quais o pedagogo pode atuar, sob a designação de Pedagogia Social, se organizam no campo de Trabalho Social, envolvendo uma série de especialidades que, na classificação de Quintana (1993), são as seguintes:

- 01- Atenção à infância com problemas (abandono, ambiente familiar desestruturado);
- 02- Atenção à adolescência (orientação pessoal e profissional, tempo livre, férias);
- 03- Atenção à juventude (política de juventude, associacionismo, voluntariado, atividades, emprego);
- 04- Atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas, adoção, separações);
- 05- Atenção à terceira idade;
- 06- Atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos;
- 07- Atenção a pessoas hospitalizadas (pedagogia hospitalar);
- 08- Prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo;
- 09- Prevenção da delinquência juvenil (reeducação dos dissocializados);
- 10- Atenção a grupos marginalizados (imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários);
- 11- Promoção da condição social da mulher;
- 12- Educação de adultos;
- 13- Educação no campo.

---

29 Texto do autor português Almerindo Janela Afonso, Sociólogo, professor da Universidade do Minho em Portugal, mantido na escrita original do autor.

Salientamos ainda o campo da pedagogia empresarial e a atuação em organizações não-governamentais de diversos direcionamentos (ambiental, educacional, cultural e recreativo). Uma área nova para a Pedagogia é conhecida como Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra, organizada como resposta a uma emergência atual de se pensar os problemas ambientais de modo a considerar os aspectos econômicos, culturais e políticos.

Cabem-nos, então, os questionamentos: como esses novos cenários de educação não-escolar se caracterizam? Quais são as finalidades de sua estruturação? Quais as concepções político-ideológicas que os sustentam? E, finalmente, como podem contribuir para efetivamente consolidar e promover as pessoas em sua dignidade e humanidade?

No entendimento de Afonso (2001), isso exige, por parte dos educadores e pesquisadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada “[...] para aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar” (p. 36).

Ainda sobre essa questão, Assis (2007, p.172) expõe sobre os muitos saberes e as articulações a serem realizadas pelo pedagogo, “[...] e seja qual for a sua escolha de atuação – gestão ou docência –; diante disto é preciso considerarmos a ressalva de Libanêo (2005)<sup>30</sup> sobre a aquisição de tantas informações e o processo pelo qual se deram”. A autora reitera o cuidado com a fragmentação e redução de carga horária dos cursos para atender questões financeiras ou para obtenção de capital com facilidade.

Assis (2007, 165) pondera que a educação deve estar a serviço de si mesma, o que prioritariamente deve estar a serviço do homem: “A educação é para o homem e pelo homem, onde quer que ele esteja, e o pedagogo, seja ele professor ou gestor é responsável pelo estabelecimento do diálogo entre este homem e o processo formativo que eles, juntos, podem e devem construir”.

---

<sup>30</sup> LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8ª edição, São Paulo, Cortez, 2005.

Dentre as possibilidades de atuações do pedagogo, já citadas, destacamos a atuação em ambientes hospitalares, que consiste no cerne desta pesquisa, abordada de forma mais minuciosa no capítulo que segue.

## CAPÍTULO 2

### **Educação e Saúde: Pedagogia Hospitalar – interfaces da atuação do pedagogo**

#### **2.1 Conceituação e marcos históricos**

Ortiz e Freitas (2005, p. 18) propagam que a educação e a saúde estão deixando de ‘formar rivais’, apesar de seus diferentes pressupostos, até então antagônicos, começarem a se unir em busca do desenvolvimento integral do ser humano, assim como um atendimento mais humanizado. A abordagem da humanização no espaço hospitalar parece um pleonasmo, considerando que a prática da medicina é por excelência uma atividade que envolve pessoas e já era definida por Hipócrates<sup>31</sup> como uma prática humanista por excelência (TAVARES, 2010).

A noção de qualidade em saúde precisa transcender o senso comum de adequação técnica dos agentes sobre o objeto de prática, no caso o paciente, para considerar que esse ato é também um ato moral. Uma ação técnica se realiza na dependência de uma relação intersubjetiva que repercute intensamente em todos que dela participam.

Compreender a instituição hospitalar tal como a conhecemos hoje requer olhá-la como resultado de uma construção histórica comprometida com valores morais, éticos, políticos, econômicos de sua época. Superarmos uma visão de evolução linear é fundamental para situarmos esse espaço institucional (ANTUNES, 1991). A própria doença não pode ser vista como algo estritamente naturalizada, como Rosen bem assinala: “No homem, a doença não existe como ‘natureza pura, ela é mediada e modificada pela atividade social e pelo ambiente cultural que tal atividade cria” (1979, p. 77).

A título de exemplificação e delimitação histórica, podemos situar o Renascimento como um período no qual a Saúde Pública se desenvolveu.

Impulsionadas pelo crescimento da indústria, especialmente na Inglaterra do século XVII, quaisquer intercorrências de doenças dos operários levavam necessariamente à perda de produtividade no trabalho e, conseqüentemente, tornavam-se um problema econômico para o capitalista. Esse fator acarretou a organização de uma Política Nacional de Assistência à Saúde, porque era interesse dos estadistas e empresários uma população sadia (ROSEN, 1994).

Nesse contexto, outras políticas de proteção ao trabalhador<sup>32</sup> e assistência à saúde passam a ser forçadas em prol dos operários. A Revolução Industrial trouxe benefícios para a saúde pública, visto que os muitos problemas passaram a se configurar devido ao rápido crescimento das cidades e áreas industriais sem que houvesse qualquer planejamento urbano, "era necessário um novo olhar cada vez mais crítico para o complexo corpo social da sociedade moderna" (SCLIAR, 1987, p. 72).

Essa realidade levou à necessidade da criação de uma política de Bem Estar Social, que se iniciou na Alemanha<sup>33</sup>, seguida por outros países da Europa. Todavia, somente após a Segunda Guerra Mundial a Política de Bem Estar Social ganhou novos encaminhamentos, no sentido de maior abrangência e recursos diretos do Poder Público, garantindo, assim, entre outros direitos, a aposentadoria, pensões e assistência à saúde, rompendo com o paradigma da caridade para se constituir em um direito adquirido através do trabalho (SCLIAR, 1987).

Vale ressaltar que, no Brasil, o seguro social se estrutura nas décadas de 1930 e 1940, no governo de Getúlio Vargas, sendo parte das medidas adotadas na área trabalhista e social diante da urbanização e industrialização e dos

---

<sup>31</sup> Hipócrates – considerado o pai da Medicina.

<sup>32</sup> No Ato Fabril de 1833 (Inglaterra), destacam-se: proibia o trabalho de criança e adolescentes menores de 09 anos; criança e adolescentes de 09 a 13 anos – jornada de 48 horas semanais; adolescentes de 13 a 16 anos – jornada de 69 horas semanais; proibiu-se a limpeza de máquinas em funcionamento e 02 horas de escola por dia para criança e adolescentes trabalhadoras das fábricas. Frisa-se que apenas o trabalho infantil/adolescente recebeu tal proteção. Em 1850, um novo Ato Fabril garantiu proteção equivalente aos demais trabalhadores (ROSEN, 1994).

<sup>33</sup> A Alemanha era considerada um dos países mais avançados da época, dirigido por Otto Von Bismarck, conhecido pelo seu autoritarismo, que paradoxalmente apaziguou o descontentamento dos operários com uma legislação social avançada para época que incluía assistência médica e seguro para velhice (SCLIAR, 1987).



problemas daí decorrentes, muito semelhante ao que ocorrera na Europa um século antes.

No Brasil, a criação do seguro social teria grandes repercussões na área de assistência médica, que pouco havia evoluído desde a descoberta: até o século 18 praticamente não houve medicina oficial no país; os doentes eram cuidados pelos jesuítas, curandeiros, e feiticeiros [...]. Os raros profissionais tinham de ser habilitados na metrópole portuguesa. A assistência hospitalar estava a cargo das Santas Casas, dos lazaretos para hansenianos, dos hospitais militares. Os médicos exercem em geral a clínica privada ou trabalham em instituições filantrópicas, notadamente as Santas Casas, instituídas no Brasil-Colônia (SCLIAR, 1987, p. 80).

Notoriamente, a saúde pública começou a merecer a atenção política ao culminar com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1930 (SOUTO-DE-MOURA; SOUTO-DE-MOURA, 1997), desmembrando-se no ano de 1953 em Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura. Ao longo de sua história, várias reformas<sup>34</sup> em sua estrutura marcaram a alternância ideológica e política representada pelos diversos governos que assumiram o Estado brasileiro.

As últimas décadas foram marcadas pela implementação de uma política nitidamente neoliberal<sup>35</sup> na saúde, principalmente nas questões referentes ao financiamento. Atrelada a essa questão, podemos observar que outras iniciativas acabam por atender às indicações de agendas fomentadas por organismos internacionais que defendem o racionalismo nos custos e satisfação ao usuário

---

34 1974 é o ano em que as Secretarias de Saúde e de Assistência Médica foram englobadas, passando a constituir a Secretaria Nacional de Saúde. No mesmo ano, a Superintendência de Campanhas de Saúde Pública - SUCAM - passa à subordinação direta do Ministro do Estado, para possibilitar-lhe maior flexibilidade técnica e administrativa. Foram criadas as Coordenadorias de Saúde, compreendendo cinco regiões: Amazônia, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, ficando as Delegacias Federais de Saúde compreendidas nessas áreas subordinadas às mesmas. Criada a Coordenadoria de Comunicação Social como órgão de assistência direta e imediata do Ministro de Estado e instituído o Conselho de Prevenção Antitóxica, como órgão colegiado, diretamente subordinado ao Ministro de Estado. Criação do SUS (Sistema Único de Saúde) criado pela Constituição Federal de 1988 (art. 198), que determinou ser dever do Estado garantir saúde a toda a população. Em 1990, o Congresso Nacional aprovou a Lei Orgânica da Saúde (LOS) que detalha o funcionamento do Sistema (BRASIL, Ministério da Saúde, 2010).

35 Seu maior exemplo foi a criação da CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), em 1996, onde a sociedade civil foi "chamada" a contribuir com o financiamento do Sistema de Saúde. Foi prorrogada por diversas vezes, através de Emendas Constitucionais, última prorrogação até dezembro de 2007, seu percentual variou de 0,2% a 0,38%. ([www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)).

atendido, indicando prioritariamente a qualidade do serviço prestado em termos de recursos humanos.

O Programa Nacional de Humanização no Atendimento Hospitalar (PNHAH), criado em 2001 e implantado pelo então ministro da saúde José Serra, em linhas gerais contemplava ações que visavam a resgatar a importância dos aspectos humanos e não apenas o científico e biomédico, centrando-se no doente como um ser integral.

Segundo documentos do Ministério da Saúde, a experiência cotidiana do atendimento ao público nos serviços de saúde e os resultados de pesquisas de avaliação desses serviços têm demonstrado que a qualidade da atenção ao usuário é uma das questões mais críticas do sistema de saúde brasileiro. Na avaliação do público, a forma do atendimento, a capacidade demonstrada pelos profissionais de saúde para compreender suas demandas e suas expectativas são fatores que chegam a ser mais valorizados que a falta de médicos, a falta de espaço nos hospitais, a falta de medicamentos. Evidentemente, todos esses aspectos são importantes para a qualidade do sistema, no entanto, as tecnologias bem como os dispositivos organizacionais, sobretudo numa área como a da saúde, não funcionam sozinhos – sua eficácia é fortemente influenciada pela qualidade do fator humano e do relacionamento que se estabelece entre profissionais e usuários no processo de atendimento (CALEGARI, 2003, p. 30).

O referido programa buscava desenvolver ações que não se restringissem somente à busca de melhorias na instituição hospitalar, mas abrangessem a formação educacional dos profissionais de saúde – atualmente bastante deficiente no que se refere à questão da humanização do atendimento. É no processo de formação que se podem enraizar valores e atitudes de respeito à vida humana, indispensáveis à consolidação e à sustentação de uma nova cultura de atendimento à saúde, portanto, uma recomendação que passa a vigorar nas diretrizes dos cursos de formação, especialmente os vinculados a área da saúde.

O PNHAH apontava para uma requalificação dos hospitais públicos, que poderão tornar-se organizações mais modernas, dinâmicas e solidárias, em condições de atender às expectativas de seus gestores e da comunidade à medida que valorizem a dimensão humana e subjetiva, presente em todo ato de assistência à saúde.

Sem questionar os resultados nitidamente favoráveis a partir das ações de humanização na saúde, verificou-se que muitas iniciativas encontradas eram setoriais, sem, no entanto, conseguirem o envolvimento integral das instituições. Logo, o foco ficou voltado à mudança da cultura institucional em relação à Humanização.

Para implementar o programa, instituíram-se os seguintes objetivos:

- Difundir uma nova cultura de humanização na rede hospitalar pública brasileira;
- Melhorar a qualidade e a eficácia da atenção dispensada aos usuários dos hospitais públicos no Brasil;
- Capacitar os profissionais dos hospitais para um novo conceito de assistência à saúde que valorize a vida humana e a cidadania;
- Conceber e implantar novas iniciativas de humanização dos hospitais que venham a beneficiar os usuários e os profissionais de saúde;
- Fortalecer e articular todas as iniciativas de humanização já existentes na rede hospitalar pública;
- Estimular a realização de parcerias e intercâmbio de conhecimentos e experiências nessa área;
- Desenvolver um conjunto de indicadores de resultados e sistema de incentivos ao tratamento humanizado;
- Modernizar as relações de trabalho no âmbito dos hospitais públicos, tornando as instituições mais harmônicas e solidárias, de modo a recuperar a imagem pública dessas instituições junto à comunidade.

A primeira fase transcorreu entre maio de 2001 a abril de 2002 e alcançou 93 hospitais. A segunda fase, de maio a dezembro de 2002, buscou estender o Programa a um número estimado de 450 novos hospitais ligados às Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Hospitais da rede pública de saúde do Brasil.

Atualmente, tem-se a Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS (Humaniza – SUS), instituída pelo Ministério da Saúde em 2003. Basicamente, seus princípios advêm do PNHAH, que renomeou as terminologias,

mas seu cerne permanece o mesmo. Frisamos que no Humaniza – SUS os elementos novos repousam na valorização da diversidade<sup>36</sup> do povo brasileiro, na autonomia, no protagonismo e na pactuação democrática e coletiva. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438):

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade [...] cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” [...].

As autoras se referem a educação, mas podemos constatar a mesma lógica em outros setores da sociedade, como por exemplo a saúde, portanto é preciso termos clareza que as palavras carregam não somente o significado léxico, mas, sobretudo, expressam um momento histórico que busca a consolidação ideológica e hegemônica que pretende assegurar.

### **A saúde em uma concepção mais humanizadora: a construção de uma nova cultura**

Diante da construção de uma nova cultura que vem paulatinamente se estabelecendo no espaço hospitalar, especificamente nas duas últimas décadas, a instituição hospitalar, vista de forma mais convencional, é concebida como um espaço quase que exclusivo dos profissionais de saúde, e mudanças imprimem resistências, novas pactuações que tendem a manter os velhos padrões até então estabelecidos, em que as pessoas estão, de certa forma, assentadas em uma prática de longo período. Para Ceccim, (2008, p. 05) isso representa:

---

<sup>36</sup> Tanto no campo da educação como em outros, a exemplo da saúde, o termo diversidade e diversidade cultural (CARVALHO, 2010, p.18), está na ordem do dia. Mais do que reconhecer e valorizar as diferenças, buscam-se estratégias para criar “[...] condições para um desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar a opressão e os conflitos; quer globais quer internos a uma sociedade [...]”. Embora possa parecer uma conquista natural, vem refletida de um poder de apaziguação.

O que hoje sabemos, com as pesquisas sobre a educação dos profissionais de saúde, é que, para que ocorram mudanças reais, além do ordenamento das políticas de formação, faz-se necessária uma mudança nos próprios modos de “pensar-sentir-querer” de quem opera as práticas de ensino na saúde, pois tecnologias do imaginário trabalham cotidianamente pela captura dos processos de mudança, fazendo-nos crer na defesa de seu contrário. Enquanto práticas cuidadoras seguem apontadas como polêmicas, complicadas, difíceis e arriscadas, surpreende-nos a defesa inesgotável ou renovada dos modelos liberais de exercício das profissões da saúde, da hierarquia de poderes sobre a compreensão e a decisão quanto aos fatores de promoção e de proteção da saúde e, ainda, das relações contratuais privadas sobre os modelos de atenção à saúde. As práticas cuidadoras a toda hora encontram argumentos de postergação, suspensão ou abandono.

O autor propala ainda que a dimensão cuidadora da saúde significa a “[...] luta pela vida e o quanto temos nos afastado dessa condição, escolhendo vias e caminhos cheios de certeza burocrática, formalista, disciplinar e normativa” (2008, p. 05), e na grande maioria dos casos sobressai-se a indicação/formação cartesiana no atendimento em saúde, prevalecendo a doença em detrimento do doente.

Apesar de os avanços e retrocessos característicos em tempos de mudanças paradigmáticas, assistimos à incorporação de outros profissionais às equipes médicas, sobressaindo-se o apoio psicológico, o fisioterapêutico, o fonaudilógico, o nutricional e o pedagógico. O pedagogo, particularmente pelos propósitos deste trabalho, atua principalmente junto à criança e adolescente hospitalizados. Esse apoio, por vezes, é realizado por iniciativa de grupos voluntários, que preocupados com o afastamento da criança e do adolescente de seu cotidiano familiar e escolar, mediante atividades lúdicas e contação de histórias, buscam amenizar o isolamento causado pela hospitalização (BARROS, 2007).

Diversas pesquisas têm demonstrado os efeitos positivos dessas interações, que contribuem para uma adaptação satisfatória da criança e do adolescente às rotinas hospitalares, respondendo favoravelmente ao tratamento terapêutico propriamente dito. Isso tem impactado, inclusive, na redução do tempo de internamento (CECCIM, 1997).

## Pedagogia Hospitalar: conceitos e origens

González-Simancas e Polaino-Lorente<sup>37</sup> (1990) asseveram que a Pedagogia Hospitalar se constitui em um conjunto de meios postos em ação para proceder à educação em um contexto que é o hospital. Tem peculiaridades que diferem do ambiente tradicionalmente escolar. Possui características que a aproximam da Medicina, embora seus objetivos específicos se diferenciem de maneira significativa.

A Pedagogia Hospitalar está mais intimamente ligada com a saúde e com a vida da criança do que com sua instrução e aprendizagem. Não se mantém fechada no seu formalismo sistemático, em que a criança deve adaptar-se ao currículo previamente proposto, flexibiliza-se este currículo, adaptando-o ao estado biopsicosocial em que a criança se encontra. Sob esse ponto de vista, a Pedagogia Hospitalar aparece como uma Pedagogia do presente, do momento (CALEGARI, 2003, p. 73).

A Pedagogia Hospitalar precisa ser concebida em uma vertente epistemológica que permite vislumbrá-la como uma área científica articulada com uma práxis e não como uma visão puramente assistencialista e caritativa. Dessa forma, conforme afirmam González-Simancas e Polaino-Lorente (1990), é preciso realizar os seguintes questionamentos:

- a) Para que e qual a finalidade da Pedagogia Hospitalar?
- b) Por que se justifica a emergencial atuação da Pedagogia Hospitalar?
- c) Quais os tipos de intervenções que devem ser priorizadas na Pedagogia Hospitalar?
- d) Quando, onde e quais as condições imprescindíveis para se estabelecer o atendimento pedagógico hospitalar?
- e) Quem deve desempenhar e qual a formação que se requer dos profissionais pedagogos hospitalares?

---

<sup>37</sup> José Luis González-Simancas, professor honorário do Departamento de Educação na Universidade de Navarra. Aquilino Polaino-Lorente, formado em medicina e filosofia, professor de psicopatologia na Universidade Complutense de Madri.

f) Quais as perspectivas existentes na sociedade atual que validam a eficácia social do profissional nessa área?

Tais indagações são fundamentais para nortear as questões que devem subsidiar a construção do campo epistemológico da Pedagogia Hospitalar. É fundamental termos clareza das possíveis intervenções que esse profissional pode desempenhar. Em consonância com Martins (2008), o trabalho do pedagogo no hospital se estrutura em três frentes “[...] a) Hospitalização escolarizada; b) Classe hospitalar e c) atividades lúdicas que auxiliem no processo de recuperação das crianças ou adolescentes hospitalizados (p.11). González-Simancas e Polaino-Lorente (1990) expõem que essa atuação, apesar de apresentada pelos autores com diferentes terminologias, tem seus propósitos essencialmente muito semelhantes, o que reafirma essa realidade:

**a) Enfoque Formativo:** Promove o aperfeiçoamento da pessoa visando a sua integralidade, mesmo em uma situação adversa, como é o caso da hospitalização, pode-se destinar esse tempo “ocioso” a atividades formativas que promovam o bem estar;

**b) Enfoque Instrutivo ou Educativo:** Promove a possibilidade de continuidade do processo educativo, ou nos casos que a criança e adolescente/adolescente estejam desvinculados do sistema formal de ensino, possibilita a sua inserção. Vale destacar que isso não significa uma “mera transposição” da escola para dentro do hospital, e sim o respeito à adequação das condições reais da criança e adolescente com vista a sua reintegração posterior ao ambiente escolar, ou, em última instância, a educação que poderá ter dentro do hospital, em face da impossibilidade<sup>38</sup> de frequentar a escola “de fora”;

**c) Enfoque Psicopedagógico:** Promove ações que visam a proporcionar uma eficaz adaptação às condições em que a criança e adolescente se encontra, com o intuito em diminuir os impactos negativos<sup>39</sup> decorrentes da hospitalização, tanto no que se refere à criança e adolescente como seus acompanhantes.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Algumas doenças requerem internações que se prolongam por anos, e a única possibilidade de a criança e adolescente ter uma educação formalizada é através da escolarização hospitalar.

<sup>39</sup> Spitz (1972) formulou o conceito “síndrome do hospitalismo” para definir os efeitos negativos e distúrbios causados pela hospitalização prolongada. Enfatizou ainda o vínculo que a criança estabelece com quem dela cuida e com quem interage de forma mais sistemática. Vale salientar

## **As origens do atendimento pedagógico hospitalar**

A Segunda Guerra Mundial é considerada um marco importante na organização de escolas dentro dos hospitais na Europa, devido ao grande número de crianças e adolescentes atingidos e mutilados, impossibilitados de frequentá-las normalmente. O engajamento, sobretudo dos médicos, impulsionou o início dessa intervenção.

Segundo Vasconcelos (2006), a Classe Hospitalar teve início em 1935, quando Henri Sellier inaugura a primeira escola para crianças e adolescentes inadaptados nos arredores de Paris. Seu exemplo foi seguido pela Alemanha, por toda a França, pela Europa e Estados Unidos, tendo como principal finalidade suprir as dificuldades escolares de crianças e adolescentes tuberculosos, doença fatal na época, altamente contagiosa e que demandava um isolamento que, por consequência, causava prejuízos de ordem social, cognitiva e afetiva para as crianças e adolescentes acometidos pela doença.

Em 1939, foi Criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (C.N.E.F.E.I.), cidade periférica de Paris. Seu principal objetivo era a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais. No mesmo ano, foi criado o cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério da Educação na França. A instituição tinha como principal foco a sensibilização da sociedade para o fato de que a escola não é um espaço único e fechado onde ocorre a aprendizagem, evidenciando a

---

que naquela época era prática comum a criança ficar hospitalizada sem a companhia dos pais ou responsáveis que pudessem dar à criança alguma segurança e manutenção dos laços afetivos estabelecidos normalmente entre os familiares.

<sup>40</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, em seu Artigo 12, dispõe sobre: “Os estabelecimentos de atendimento à saúde deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente”. Essa normativa trouxe uma reconfiguração do espaço hospitalar, visto que a instituição tornou-se mais complexa, desde sua estrutura física, adequação para acomodação de um responsável pela criança até os contratos subjetivos que precisam ser estabelecidos quanto as normas e procedimentos de um hospital, para que a presença do mesmo possa efetivamente ser positiva, para que não seja um empecilho para a terapêutica da criança e adolescente/adolescente.



possibilidade de colocar o sujeito frente a uma nova forma de apreensão do saber.

A proposta de formação dos professores é bastante rigorosa, com a duração de dois anos, sendo que os estágios ocorrem em regime de internato. Desde 1939, o C.N.E.F.E.I. já formou aproximadamente 1.000 professores para as classes hospitalares, com cerca de 30 em cada turma. Atualmente, todos os hospitais públicos na França têm em seu quadro quatro professores, dois para atendimento aos alunos do Ensino Fundamental e dois para os de Ensino Médio. Cada dupla trabalha em expedientes diferentes, de segunda a sexta-feira (VASCONCELOS, 2006).

No Brasil, Ceccim e Fonseca (2001) apontam em suas pesquisas para a década de 1950, mais precisamente para 14 de agosto de 1950, data de surgimento da primeira Classe Hospitalar no Brasil, no Hospital Estadual Jesus, no Rio de Janeiro. O hospital possuía, à época, cerca de 200 leitos e uma média de 80 crianças e adolescentes em idade escolar. As atividades pedagógicas eram realizadas nas enfermarias, pois o hospital não dispunha de local adequado para as atividades a serem desenvolvidas.

Em 1963, a assistência educativa à criança hospitalizada atingiu seu ápice, contando com seis professoras para o trabalho educativo no Hospital. Em 1982, foi criado o projeto BARRAM (B – Biblioteca; A – Artes; R – Recreação; R – Religião; A – Artesanato; M – Música), sendo que cada uma das atividades ficava sob a responsabilidade de uma professora. Procurava-se, além das atividades desenvolvidas em sala, proporcionar festividades relativas ao Calendário Escolar, além de organizar atrações como teatro infantil, mágicos, palhaços, entre outras atividades recreativas e culturais (RITTMEYER *et al.*, 2001).

Fonseca (1999) traz dados referentes ao número de classes hospitalares no Brasil. Para a autora, das 30 classes hospitalares levantadas, a grande maioria foi fundada a partir da década de 1980. Antes, porém, somente 04 classes funcionavam em todo o território nacional. A mesma autora, em 2002, atualiza a pesquisa e revela um grande aumento das classes hospitalares, que passaram para 74, período que corresponde à década de 1990 até a data pesquisa

realizada pela autora, o que demonstra um expressivo aumento<sup>41</sup> desse atendimento.

### **Classe hospitalar: um direito inquestionável**

Classe Hospitalar é, segundo Cardoso (2007, p. 309), uma terminologia utilizada pelo Ministério da Educação vinculado à Secretaria da Educação Especial para designar o atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, tendo como principal objetivo proporcionar a continuidade dos estudos, com vistas à superação do fracasso escolar, comum a crianças e adolescentes submetidos a internações por um período longo ou mesmo em casos de reinternações constantes, o que os impossibilita de acompanhar de forma satisfatória a escola regular.

Outra pesquisadora que trata dessa temática é Barros (2007, p. 259), que assim se manifesta sobre a classe hospitalar:

A classe hospitalar surge, então, como uma modalidade de atendimento prestado a criança e adolescentes e adolescentes internados em hospitais e parte do reconhecimento de que esses jovens pacientes, uma vez afastados da rotina acadêmica e privados da convivência em comunidade, vivem sob o risco de fracasso escolar e de possíveis transtornos ao desenvolvimento.

É fato inquestionável de que toda criança e adolescente apresenta necessidades educacionais próprias para que possa se desenvolver de forma integral, o que implica no reconhecimento da importância de projetos que disponibilizem à criança e adolescente hospitalizados um atendimento pedagógico capaz de promovê-los em seu desenvolvimento físico<sup>42</sup>, cognitivo e emocional, para que essas necessidades não sejam interrompidas frente à doença; ao contrário, possa possibilitá-los no ganho de novas perspectivas frente à realidade atual.

É importante citarmos o argumento de Cavalcanti (1997, p. 06):

---

<sup>41</sup> Não atualizamos os números de classes hospitalares no Brasil para esta pesquisa.

<sup>42</sup> Desde que a doença não seja um impeditivo real para isso.

[...] em todas as circunstâncias, o doente permanece uma pessoa cujos direitos e necessidades básicas são os mesmos que os de uma pessoa saudável. Unicamente a impossibilidade de fato pode impedi-lo de usufruir de seus direitos ou de satisfazer suas necessidades [...]. Não se pode limitar seus direitos ou suas necessidades em matéria de cultura ou de distração, por causa de sua doença. A única limitação permitida é de ordem médica, ou quando a equipe encarregada do tratamento considera que a utilização desse direito constitui um obstáculo à cura. Em contrapartida, a limitação do direito à vida recreativa, por qualquer razão que não seja de ordem médica, constitui um grave atentado às prerrogativas do homem que sofre.

Com relação à educação, o compromisso dos professores e das demais pessoas envolvidas não é apenas de reintegração social e escolar, mas fundamentalmente do sucesso dessa parceria na recuperação da criança e adolescente e de seu retorno ao cotidiano.

A Classe Hospitalar pode auxiliar a criança e o adolescente a conviver com a debilitação e a internação, período esse muitas vezes apavorante para eles, e torna o momento algo passageiro e que ainda pode favorecer a aprendizagem com a realidade imposta, percebendo que não é preciso se privar de seu cotidiano, mas sim interligar o mundo em que eles viviam com o novo mundo (hospital), para poder auxiliar posteriormente na volta a seu mundo real, que é a casa, a família, a escola e os amigos, visto que a Classe Hospitalar trabalha com a criança e o adolescente em si, como um sujeito único que tem sentimentos que devem ser respeitados. Quando isso acontece, estes tendem a apresentar uma confiança maior em quem está a sua volta, e isso certamente contribuirá favoravelmente em sua recuperação.

O trabalho a ser realizado com os alunos hospitalizados deve priorizar o diálogo, com o intuito de junto à criança e ao adolescente buscar compreender melhor a realidade que os cerca. Esse atendimento da classe hospitalar deve ser flexível, de acordo com as condições e possibilidades dos envolvidos, respeitando seu estado físico e emocional. Aquino (2001, p. 25) assim discorre sobre as Classes Hospitalares:

[...] já ouvi dizer que tais práticas poderiam redundar numa penalização da criança e o adolescente doente, já em situação de desconforto e sofrimento. Discordo em gênero, número e grau [...] creio que o trabalho pedagógico representa uma experiência vital ímpar, no que diz respeito à possibilidade de recodificação

simbólica do contexto e da vivência hospitalar. Afinal de contas, não são os remédios apenas que curam. O conhecimento e a continência de “um professor também o fazem”.

O posicionamento do autor evidencia a importância das classes hospitalares e os benefícios decorrentes dessa intervenção. É importante dizer que os espaços físicos desses ambientes também têm sido alvo de pesquisas que demonstram uma preocupação plural, envolvendo profissionais das áreas da saúde, da educação, agregando-se a esses grupos os profissionais das áreas da engenharia e arquitetura, buscando humanizar o espaço em que antes predominava a frieza do branco e do cinza.

A esse respeito, Cunha expõe:

[...] à importância da cor em ambientes hospitalares, tendo em vista que o objetivo daqueles que trabalham em tais espaços é o aumento da qualidade de vida do homem, já que os hospitais abrigam pessoas que lidam com fortes emoções: nascimento, doença, risco de morte e morte. Por essa razão, a cor passa a ter significado diferente para pacientes, acompanhantes e funcionários, devendo, portanto, ser valorizada pelos profissionais que estão envolvidos com o planejamento hospitalar (2004, p. 57).

Nessa direção, assistimos, mesmo que de forma ainda não generalizada, a inclusão de cores, gravuras, que possa sugerir calor, alegria e vida nesses ambientes, na grande maioria das vezes destituídos de elementos que possam reportar ao cuidado com crianças. Isso parece refletir favoravelmente na disposição da equipe médica, mas, sobretudo, nos pacientes que passam longos dias, semanas e meses nesses espaços<sup>43</sup>.

### **Tecendo relações sobre a formação do pedagogo para atuação nos hospitais: algumas considerações**

A intervenção pedagógica em ambientes hospitalares é considerada de suma importância para diversos autores que têm se dedicado a pesquisar a

---

43 O Hospital Universitário de Maringá possui o **Projeto Olhos Coloridos** que busca humanizar o espaço hospitalar através de gravuras feitas especialmente para cada ambiente, cuidadosamente estudados pela artista plástica Tânia Machado. Os desenhos são transferidos para materiais adequados ao ambiente hospitalar (adesivos) e compõem o espaço em ambientes como: UTI

temática, considerando que as crianças e os adolescentes encontram-se em formação. Suas capacidades são, por ora, meras potencialidades, que podem acarretar possíveis atrasos em seu desenvolvimento, uma vez que a hospitalização rompe com o cotidiano da escola, família, amigos, enfim, do curso que sua vida tinha antes da hospitalização. Essa problemática se complexifica quando a situação do agravamento da patologia requer internamentos prolongados ou reinternações constantes.

A ação educativa de que se ocupa a Pedagogia Hospitalar não pode ser identificada como simples instrução ou transmissão de conhecimentos formalizados. Além de preservar esse aspecto de transmissão de conhecimentos formais da educação, que a criança e o adolescente hospitalizado podem e devem aprender, a Pedagogia Hospitalar reconhece que nesse ambiente o seu trabalho é importante, porém não é o principal.

Por conseguinte, a Pedagogia Hospitalar deve estar conectada diretamente com a saúde e com a vida da criança e do adolescente em detrimento da preocupação maior com sua instrução e aprendizagem. Não se mantém fechada em seu formalismo sistemático, em que a criança e o adolescente devem adaptar-se ao currículo previamente proposto, flexibilizando-se diante do estado físico e emocional da criança e adolescente. Neste sentido, González-Simancas e Polaino-Lorente apreendem o conceito da Pedagogia Hospitalar quando postulam que:

A Pedagogia Hospitalar é uma pedagogia vitalizada, uma pedagogia da Vida e que por ser um processo vital, constitui uma constante comunicação experimental entre a vida do educando e a vida do educador, cujo diálogo em torno de questões de viver, do sofrimento e do prazer, não finaliza nunca (1990, p. 73, tradução nossa).

Essa intervenção psicopedagógica visa a contribuir com o cuidado da saúde psíquica. Ceccim ajuda-nos a pensar sobre essa questão:

Com que saúde opera um professor? Não é a mesma dos médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e recreacionistas. Isto só quer dizer que não existe mesmo uma

única saúde, existem muitas e precisamos ouvir e atender ao conjunto delas para promover a saúde integral, de tal forma que cada uma carregue cada outra (2001, p. 17)

Com essa preocupação, precisamos repensar os cursos de formação, tendo em vista a necessidade de contemplar, no perfil do pedagogo hospitalar, uma formação consolidada com princípios pautados na superação das dificuldades de atuar em um ambiente aparentemente destituído de elementos que remetam à educação convencional, sem perdermos de vista a propriedade, a seriedade e sobretudo o rigor com o propósito de ter a educação como fator de promoção humana. Refletirmos sobre as palavras de Fontes (2004, p. 45) requer compreendermos as implicações presentes na formação dos professores:

E o professor? E a professora? Esses parecem erigir estratégias que oscilam entre a resistência (coletiva ou individualmente referenciada) e a desistência, o desânimo, a alienação. Trata-se de um campo histórico e quotidianamente minado por onde projetos são semeados, ceifados, reconstruídos. Caminhar por esses campos, hoje, requer basicamente a compreensão de que a identidade do profissional da educação no Brasil, se compõe, antes de mais nada, a partir da definição de políticas públicas, no campo da educação e para além dele.

## **2.2 Intervenção Pedagógica junto à criança hospitalizada no Hospital Universitário Regional de Maringá - HUM: um pouco dessa história.**

O Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM) foi inaugurado no dia 28 de outubro de 1988, tendo iniciado efetivamente suas atividades no dia 20 de janeiro de 1989. A instituição é credenciada junto ao Sistema Único de Saúde (SUS), caracterizada, portanto, como uma instituição de caráter público, priorizando atividades de assistência, ensino e pesquisa, sendo classificado também como hospital-escola.

O HUM colocou à disposição do SUS 72 leitos, contando com UTI adulto, UTI pediátrica e UTI Neonatal. O hospital recebeu o título de Hospital Amigo da Criança em 2003, fruto do reconhecimento de um trabalho iniciado em 1995 por uma equipe multiprofissional, que prioriza em seus projetos e ações aspectos que tornam o ambiente hospitalar mais humanizado. Destacamos que a instituição se antecipou à política implementada em 2001 pelo Ministério da Saúde, no

Programa Nacional de Humanização no Atendimento Hospitalar (PNHAH), que contemplava ações visando a valorizar a importância dos aspectos humanos e não apenas o científico e biomédico.

Atualmente, o Ministério da Saúde implementou a Política Nacional de Humanização (PNH) – Humaniza SUS – com os seguintes princípios norteadores:

- Valorização da dimensão subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão no SUS, fortalecendo o compromisso com os direitos do cidadão, destacando-se o respeito às questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual e às populações específicas (índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados, etc.);
- Fortalecimento de trabalho em equipe multiprofissional, fomentando a transversalidade e a grupalidade;
- Apoio à construção de redes cooperativas, solidárias e comprometidas com a produção de saúde e com a produção de sujeitos;
- Construção de autonomia e protagonismo dos sujeitos e coletivos implicados na rede do SUS;
- Co-responsabilidade desses sujeitos nos processos de gestão e atenção;
- Fortalecimento do controle social com caráter participativo em todas as instâncias gestoras do SUS;
- Compromisso com a democratização das relações de trabalho e valorização dos profissionais de saúde, estimulando processos de educação permanente (BRASIL, 2004, p.15, grifo nosso).

Notamos que os aspectos conceituais dos termos dimensão subjetiva e social, equipe multiprofissional e produção de saúde e a produção de sujeitos supracitados procuram traduzir uma visão mais complexa do atendimento em saúde, refletindo novas formas de relações em um espaço convencionalmente dirigido por profissionais exclusivamente da saúde. Isso requer uma compreensão ampliada do conceito de saúde, de paciente, de equipes multiprofissionais, e para os propósitos deste trabalho sobressai-se o pedagogo, o que leva-nos a reforçar a ampliação também do conceito de educação.

Goulart e Moraes (2000) relatam que, no ano de 1994, a CAE-UEM (Coordenadoria de Apoio ao Ensino) recebeu da Superintendência<sup>44</sup> do Hospital Universitário de Maringá (HUM) uma solicitação que:

---

44 Representado pelo pediatra Dr. José Carlos Amador, que orgulhosamente permite contar com sua presença na banca de avaliação deste trabalho, constituindo assim a história viva desse processo.

[...] expressava a necessidade da existência de projetos que prestassem atenção às crianças internada naquele hospital. Sua preocupação maior era com as crianças em fase escolar, que ao serem internadas para tratamento permaneciam afastadas da escola, aumentando a possibilidade de repetência ou mesmo de evasão escolar (GOULART, MORAIS, 2000, p. 122).

A partir dessa solicitação, foi elaborado o Projeto de Extensão A Escola vai ao Hospital, proposto por vários departamentos preocupados com a problemática levantada pelo HUM. Os subprojetos foram elaborados pelos departamentos, dentro de suas especificidades. Na ocasião, o Departamento de Teoria e Prática da Educação respondeu a essa demanda com a proposição do subprojeto Lendo e Escrevendo no Hospital<sup>45</sup>, sob a coordenação da Áurea Maria Paes Leme Goulart. Nos arquivos analisados, consta declaração expressa pela responsável pela disciplina de Prática de Ensino (Turma-31), profa. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, sobre sua participação no projeto bem como dos acadêmicos da referida turma, explicitando que as “atividades corresponderão ao estágio supervisionado não convencional”<sup>46</sup>.

Em 08/08/1996, a professora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes assumiu a coordenação do Projeto, permanecendo até março de 1998, quando assumiu a coordenação a professora Regina Taam K. Cavalcanti em 12.03.98, manifestando “profunda afinidade entre os aspectos essenciais do projeto ‘Lendo e Escrevendo no Hospital Universitário’ e a pesquisa que desenvolvo no curso de doutorado na Universidade Federal Fluminense”<sup>47</sup>. A coordenadora, em 24 de março de 1998, propõe alteração metodológica, incluindo a pesquisa-ação, justificando que “considerando as possibilidades de ampliação do Projeto ‘Lendo e escrevendo no Hospital Universitário’, entende-se que, sem descaracterizá-lo como projeto de extensão, pode-se, através da pesquisa-ação, produzir novos conhecimentos, sobre uma área pouco explorada e pouco conhecida”<sup>48</sup> (grifo nosso), o que foi aprovado em reunião departamental em 02/04/1998, com destaque para a observação do relator prof. João Segura Pappa “[...] a finalidade desta pesquisa consiste na definição de uma linha de ação do trabalho pedagógico no Hospital

---

45 Projeto de Extensão n<sup>o</sup> 874/95 de 30.05.1995, aprovado em 23.06.1995 pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP-UEM). Hoje inativo e arquivado (protocolo cx. 3055).

46 Projeto de Extensão n<sup>o</sup> 874/95, fl. 24.

47 Projeto 874/95, Folha 138 (verso).



Universitário, bem como ‘extrair princípios gerais que norteiam a ação pedagógica com crianças hospitalizadas’<sup>49</sup>.

Em 26.04.2000, a coordenadora encaminha relatório anual e final do projeto salientando que desde sua implementação “foram atendidas aproximadamente, 1.300 crianças [...] contou com a participação de 65 acadêmicos, dos departamentos de Letras e Pedagogia, distribuídos ao longo dos quatro anos de trabalho”<sup>50</sup>. Realça ainda que, além de contribuir com o trabalho junto à instituição hospitalar, foram produzidos materiais bibliográficos, houve participação em eventos que enriqueceram a pesquisa educacional nessa escassa área de conhecimento.

Em julho de 2003, passamos a compor o quadro de professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, na área de Políticas Públicas e Gestão Educacional. De junho de 2004 a maio de 2005, desenvolvemos o projeto de pesquisa intitulado “As inter-relações entre Educação e Saúde: As Políticas Públicas de Formação Profissional do Educador na Sociedade Contemporânea<sup>51</sup>”, do qual resultou a orientação de três projetos de iniciação científica com acadêmicas do curso de Pedagogia e publicação de capítulo de livro sobre esse assunto.

No final de 2005, apresentamos o Projeto de Extensão “Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada<sup>52</sup>”, que iniciou suas atividades em fevereiro de 2006, após adequações solicitadas pelo Hospital Universitário de Maringá (HUM). Os objetivos<sup>53</sup> desse projeto se pautavam em:

Os objetivos gerais:

\* Oportunizar subsídios teórico/práticos aos acadêmicos para que possam intervir positivamente no processo de desenvolvimento de crianças hospitalizadas no HUM;

\* Ampliar a perspectiva de atuação do futuro profissional, possibilitando aos acadêmicos refletir sobre o processo educativo em diferentes situações de ensino-aprendizagem;

\* Criar fonte de pesquisa na área educacional;

Objetivos específicos:

---

48 Projeto de Extensão n° 874/95, fl. 148.

49 Projeto de Extensão n° 874/95, fl. 151.

50 Projeto de Extensão n° 874/95, fl. 280.

51 Projeto de Pesquisa nº1332/04.

52 Projeto de Extensão nº 3682/05.

53 Projeto de Extensão nº 3682/05 fl. 12.

- \* Intervir pedagogicamente junto à criança, de modo a diminuir o impacto da hospitalização, uma vez que a mesma é afastada de seu convívio social;
- \* Oferecer atendimento individualizado ou em equipe, visando atender os diferentes aspectos biopsicosociais que envolvem a situação da criança enferma, considerando, inclusive as dificuldades do próprio tratamento;
- \* Minimizar possíveis perdas ou atrasos no desenvolvimento da criança, como consequência da hospitalização;
- \* Oferecer estímulos e atenção pedagógica para pacientes em idade escolar.
- \* Proporcionar à criança hospitalizada a vivência do brincar como instrumento de relaxamento de tensões.

Para a sua efetivação, contamos com a participação de acadêmicos do curso de Pedagogia, exceto os que cursavam o primeiro ano, já que defendemos a necessidade de alguns requisitos, quais sejam, noções de psicologia do desenvolvimento e didática. No encaminhamento do projeto, os alunos se dedicam ao estudo teórico da área<sup>54</sup>, sendo organizados encontros normalmente com os professores participantes do projeto, para que possam ser discutidas temáticas relevantes ao trabalho no contexto hospitalar, almejando prepará-los, mesmo que minimamente, para atuar em um ambiente novo carregado de tantas subjetividades (dores, medos, angústias, incertezas, entre outras tantas que possam ser engendradas dentro do hospital).

Das temáticas apresentadas aos acadêmicos, sobressaem-se: a apresentação da Pedagogia Hospitalar, enquanto um novo campo de atuação do pedagogo; as implicações no desenvolvimento da criança frente à hospitalização; as políticas públicas, que amparam o atendimento pedagógico no hospital; o oferecimento de workshop para capacitação dos acadêmicos frente às necessidades do trabalho diário com as crianças e a orientação quanto aos procedimentos técnicos dentro do hospital (lavagem das mãos, desinfecção de brinquedos, adequação às rotinas hospitalar).

Quando iniciado o trabalho, encontramos como lócus de atuação uma sala de recreação e as enfermarias da ala pediátrica, pois quando necessário as intervenções são efetuadas no próprio leito. Sentimos a necessidade de

---

54 A intenção de a capacitação teórica anteceder a ida ao hospital é de evitar constrangimentos por parte do aluno e, por consequência, da criança atendida ao se deparar com a vivência

readequar o espaço para que fosse mais adequado para as atividades. A proposição de mudança e remanejamento de mobiliários, bem como a adequação das cores da sala foram prontamente aceitas pelos responsáveis no HUM. O esforço para a aquisição de mobiliários demandou contatos externos, e em forma de doação conseguimos adequar o espaço físico, seguido de uma proposta de atividades nas quais foi minimizada a reprodução de desenhos e pinturas para a construção elaborativa de desenhos livres.

Ressaltamos que a proposta do Projeto não é o acompanhamento direto do conteúdo escolar, embora possamos, por meio das atividades desenvolvidas, contribuir para a elaboração de conceitos que indiretamente permitam auxiliar no retorno às aulas após a alta hospitalar. O foco é a possibilidade de elaboração da situação de internamento por meio do BRINCAR, que se torna algo seriíssimo nesse cenário.

Segundo Calegari (2003), o brinquedo estimula a imaginação, que é um modo de funcionamento psicológico especificamente humano. Através do brinquedo, a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo, e o faz de maneira superior ao nível em que se encontra. No “brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ele fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p.117). Isso permite elaborar de maneira positiva algumas situações negativas decorrentes da hospitalização.

Taam (2000) defende o brincar como um elemento terapêutico, uma vez que seu efeito catártico de elaboração imediata propicia uma descarga do conteúdo psíquico e a possibilidade de compreensão da sua realidade. Além de provocar o alívio do estresse, possibilita o desenvolvimento da criança, proporcionando uma atmosfera curativa.

Para Ribeiro (1993), o brincar procura recuperar parte do fluxo normal de vida que crianças e adolescentes possuíam antes da hospitalização, permitindo inclusive acrescentar outras oportunidades, confiando que o internamento não

---

hospitalar. Já houve casos de desistência de acadêmicos que afirmaram “não ter perfil para atuar em um ambiente onde se lida com a dor o tempo todo”.

precisaria necessariamente barrar esse fluxo. A promoção de um ambiente alegre e estimulador permite criar uma atmosfera de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo no hospital.

Colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana no tratamento de enfermidades, demandam mudanças de concepções, superação do entendimento reducionista em relação ao paciente hospitalizado e a consideração de que, mesmo hospitalizada, a pessoa possui desejos, necessidades e vontades que, muitas vezes, o enrijecimento do hospital impede não somente a realização, mas a expressão desses sentimentos (ZARDO, 2007, p. 53).

Neste sentido, supomos que esse trabalho, ao focar a reelaboração do espaço físico bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas na ala pediátrica do HUM, vem contribuindo sistematicamente para a consolidação da Pedagogia Hospitalar como um campo necessário dentro do hospital. A esse respeito, tomamos as palavras de González-Simancas e Polaino-Lorente:

Medicina e pedagogia, obviamente são muito diferentes por suas finalidades, no entanto ambas servem ao núcleo central de um mesmo trabalho, a atuação e cuidado com o paciente, apesar de suas diferenças e precisamente por elas, coincidem e se complementam (1990, p.79, tradução nossa).

Coordenamos o projeto desde seu início, em 2006, até fevereiro de 2008, quando houve necessidade de afastamento para cursar o doutoramento; na ocasião, a coordenação foi assumida pela profa. Celma Regina Borghi Rodrigues, sem alteração de sua proposta original.

Abaixo apresentamos um quadro com dados quantitativos, embora não seja o objetivo principal do Projeto a demonstração pura e simples de números, porque esta pesquisa se distancia dos métodos positivistas que privilegiam a quantificação. Entretanto, a sistematização das informações equivale à preocupação com o rigor do método que orienta o trabalho, visto que essa organização permite ao leitor apreender em parte a dinâmica do projeto desde seu início.

Quadro 1 – Síntese das atividades desenvolvidas e produções bibliográficas na vigência do Projeto de Extensão 3682/05 – Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada

	2007 <sup>55</sup>	2008 <sup>56</sup>	2009 <sup>57</sup>
Docentes da UEM	06	08	07
Discentes da UEM	94	120	43
Bolsista	02	02	01
Técnicos administrativos da UEM	01	01	01
Voluntários Comunidade externa	04	11	03
Palestras realizadas	06	01	09
Jornal, entrevista, boletim	01	01	01
Público atingido nas palestras em eventos	600	40	400
Crianças atendidas pelo projeto	500	450	380
Visita Monitorada	-	-	06
Capítulo de livro	01	-	02

### 2.3 O SAREH no HUM

Atualmente, o HUM mantém cooperação técnica com a SEED, o que lhe permite contar com o SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar). Essas atividades tiveram início em junho de 2007, e vários hospitais de ensino e outras instituições voltadas para o atendimento de crianças e

---

55 Projeto de Extensão – Resultado apresentado em relatório anual 1a 1 fl. 77 e 78.

56 Projeto de Extensão – Resultado apresentado em relatório anual 15/06/2007 a 14/06/2008 fl. 214 e 215.

57 Projeto de Extensão – Resultado apresentado em relatório anual 15/06/2008 a 14/06/2009 fl. 309 e 310.

adolescentes puderam dispor dessa modalidade de ensino. O serviço é destinado exclusivamente a alunos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio<sup>58</sup>.

De acordo com o documento base do SAREH, os princípios que norteiam a proposta são:

A política educacional da SEED aponta como princípios: a educação como direito do cidadão, a universalização, a escola pública e gratuita, a qualidade de ensino, o combate ao analfabetismo, a diversidade cultural e a gestão democrática. Para garantir os referidos princípios destacam-se linhas de ação que permeiam os estudos e propostas das unidades da SEED, dentre as quais o apoio à prática pedagógica, à formação continuada, às inovações tecnológicas, à reformulação curricular e à organização coletiva do trabalho. Assim, em concordância com os encaminhamentos adotados nesta gestão e buscando a garantia da universalização da educação é que se discute o atendimento educacional hospitalar aos educandos. Tal entendimento vem atender ao contido nas legislações vigentes que amparam e legitimam o direito à educação aos educandos, garantindo o princípio da universalização (SEED-PR, 2007, p. 04).

O SAREH tem como principal objetivo a implantação do atendimento educacional aos alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola devido à hospitalização, dentre outras formas de tratamento de saúde. Esse serviço tem permitido a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar, contribuindo para a diminuição do fracasso escolar.

A escolha das instituições conveniadas seguiu alguns critérios que correspondiam à exigência de serem instituições de saúde pública, universidades, organizações não-governamentais que possuem um histórico consolidado na promoção da humanização, escolarização e atenção integral a crianças, adolescentes, jovens e adultos internados ou em tratamento de saúde, “inicialmente nos Hospitais-Escola e nos Hospitais Estaduais” (SEED-PR, 2007, p. 07). São eles: Hospital de Clínicas da UFPR; Hospital Pequeno Príncipe; Hospital do Trabalhador; Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia; Hospital Erasmo Gaertner; Hospital Universitário Evangélico de

---

58 Não há convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação, ficando uma parcela das crianças hospitalizadas desatendidas quanto ao acompanhamento escolar: (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).

Curitiba;Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná (Londrina);Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM).

Quanto aos profissionais da área de educação para atuação no SAREH, pedagogos e professores, os critérios se basearam em:

- \* Professores do Quadro Próprio do Magistério: graduação em Pedagogia e nas áreas do conhecimento;
- \* especialização na área da educação;
- \* experiência prioritária como docente em ambiente hospitalar;
- \* análise de curriculum vitae;
- \* análise de Memorial Pedagógico;
- \* curso de formação ofertado pela SEED com aproveitamento e frequência conforme normas da capacitação (PARANÁ, 2007, p. 08).

O provimento da demanda para cada instituição hospitalar conveniada se configurou da seguinte forma:

- \* 1 (um) pedagogo – com disponibilidade para 40 horas, nos períodos matutino e vespertino, para organizar o trabalho pedagógico da instituição;
- \* 1 (um) professor para a área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias –20 horas, período vespertino, para atender as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes/Arte, Língua Estrangeira e Educação Física.
- \* 1 (um) professor para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – 20 horas, no período vespertino, para atender as disciplinas de Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia.
- \* 1 (um) professor para a área Ciências Humanas e suas Tecnologias – 20 horas, no período vespertino, para atender as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso (PARANÁ, 2007, p. 08).

Enviamos dois questionários para a equipe do SAREH na SEED, um destinado à equipe da secretaria e um para os pedagogos que atuam diretamente nas unidades hospitalares para que fosse possível conhecermos, sob o ponto de vista interno, a dinâmica do Programa, e especialmente a expectativa maior quanto às dificuldades enfrentadas pelos pedagogos, que em princípio não foram contemplados com formação inicial para atuação pedagógica nos hospitais.

Após um primeiro contato com a equipe administrativa na SEED, esta solicitou-nos o envio do Projeto e dos questionários para análise pela equipe da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE). Depois da análise e do

parecer favorável, foi autorizada a pesquisa on line com a equipe completa e repassados os contatos eletrônicos das pedagogas do SAREH. Foi nos solicitada ainda cópia do trabalho final para que fosse utilizada como parâmetro para futuros encaminhamentos do programa.

Para a viabilização da pesquisa, recorreremos à aplicação de um questionário estruturado<sup>59</sup>, para a equipe e as pedagogas responderem via correio eletrônico, no qual constava o questionário propriamente dito e um arquivo em PDF do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por nós, responsáveis por esta pesquisa, e por nosso orientador.

Assinalamos que, embora muitos pesquisadores possam questionar a legitimidade desse meio, assim como o estabelecimento das relações que se constituem através do correio eletrônico, para os propósitos desta pesquisa foi sem dúvida a melhor forma de realizá-la, uma vez que procuramos formular questões claras que não suscitassem dúvidas em sua interpretação. Ademais, cada respondente poderia escolher o melhor momento, dentro do prazo estipulado para a devolução dos questionários.

Outro fator determinante pela escolha do meio eletrônico constitui-se na distância geográfica, pois a maioria das respondentes atua em instituições na capital do Estado, além da SEED também situar-se na mesma cidade. Uma delas atua no HUM de Maringá e outra no HU de Londrina.

Embora acreditamos na validação do meio e forma em que foi conduzida a pesquisa, recorreremos a Severino para justificarmos esse aspecto:

Já muito conhecido e utilizado, o Correio Eletrônico é um sistema de comunicação via Internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores espalhados pelo mundo inteiro. O nosso endereço pessoal funciona como uma espécie de caixa postal, que vai recebendo e guardando as mensagens que recebemos e que ficam arquivadas a nossa disposição para consulta oportuna (2002, p.139).

---

<sup>59</sup> Todos os questionários respondidos estão disponibilizados nos anexos desta pesquisa.



### **Vozes da equipe do SAREH.... O que nos revelarão?**

Apresentamos, primeiramente, as questões respondidas pelas pedagogas<sup>60</sup> do SAREH, as quais são organizadas em 04 quadros conforme a ênfase considerada pertinente ao contexto da pesquisa. Para resguardar o anonimato, trata-se como pedagoga-SAREH seguido de um número.

---

<sup>60</sup> Apenas uma pedagoga não respondeu ao questionário, mesmo após vários contatos.

### Ênfase – Formação das Pedagogas do SAREH

<b>Pedagoga SAREH</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Iniciativas em seu curso de graduação de atuação pedagógica em espaços não-escolares</b>	<b>Há quanto tempo atua em ambiente hospitalar</b>
Pedagoga SAREH 01	1995	Não. Voltada somente para atuação em escolas	Setembro de 2009
Pedagoga SAREH 02	1995	Não. Voltada somente para atuação em escolas	Julho de 2007
Pedagoga SAREH 03	1994	Não. Não se falava a respeito	1º semestre de 2010
Pedagoga SAREH 04	1992	Não. Comentado sobre atuação na Pedagogia Empresarial	Junho de 2009
Pedagoga SAREH 05	1998	Sim. Havia uma disciplina teórica e estágio na área da educação não-formal. Atuou na educação de adultos na empresa	Julho de 2007
Pedagoga SAREH 06	1978	Sim. Abordava sobre a Pedagogia Empresarial <sup>61</sup>	Julho de 2007
Pedagoga SAREH 07	2002	Pouco. Estágio de 12 h.a em hospital e visita a duas ONGs	Junho de 2009

De acordo com as respostas, observamos que a grande maioria não obteve em sua formação inicial subsídios específicos para atuação em ambientes não-escolares: (57,14% não); (28,57% sim); (14,28% pouco). Isso demonstra que a base de formação do pedagogo está focada no ambiente exclusivamente escolar, e que os espaços de formação para atuação em ambientes não-

---

<sup>61</sup> Relata que em setembro de 1978 participaram cerca de 30 alunos do “I Seminário Brasileiro da função da Pedagogia na Empresa”, realizado no Rio de Janeiro.

escolares se constituem em atividades extracurriculares. Apenas um caso relata que se constituía em uma disciplina formal do curso.

**Ênfase – Disciplinas básicas para atuação em ambientes não-escolares e sugestões para os cursos de formação atuais**

<b>Pedagoga SAREH</b>	<b>Disciplinas que considera fundamentais para subsidiar prática em espaços hospitalar.</b>	<b>Principais sugestões para os cursos de formação.</b>
Pedagoga SAREH 01	Não destaca. Observa que é imprescindível buscar sempre novas formas de trabalhar nesse espaço.	Vê de maneira positiva a preocupação com a preparação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares, tendo em vista a abertura de novos campos de atuação, como exemplo a atuação em hospitais.
Pedagoga SAREH 02	Destaca a Didática, Psicologia da Educação.	Considera importante os campos que se abrem para atuação do pedagogo, mas ressalta que falta as universidades acompanhar o crescimento da profissão e incluir novas disciplinas que dêem conta dessa necessidade.
Pedagoga SAREH 03	Destaca todas as disciplinas de Psicologia da Educação.	Preocupação com a postura profissional do pedagogo em situações que extrapolam o ensino sistematizado.
Pedagoga SAREH 04	Destaca todas as disciplinas de Psicologia da Educação e sobre Ética.	Considera a atuação do pedagogo em espaços não-escolares como imprescindível, deve-se investir na valorização.

		desse profissional afim de que supere a visão de que precise “apagar incêndio”.
Pedagoga SAREH 05	Destaca as disciplinas Psicologia da Educação, Educação Especial, Pesquisa em Educação, Políticas Públicas em Educação e Orientação Educacional em espaços não escolares.	Considera importante preparar o pedagogo para atuar na educação de 5ª a 8ª série e Ensino Médio <sup>62</sup> , Educação de jovens e adultos, formação educacional em empresas e educação hospitalar. Existe a necessidade de formação ou mesmo indicar esses campos aos futuros profissionais.
Pedagoga SAREH 06	Considera que o conjunto de tudo que aprendeu, somado a experiência profissional a auxilia no trabalho do SAREH, no entanto destaca as disciplina de estágio na graduação.	Considera importante os cursos de graduação se adequarem a essa nova realidade, a ampliação do campo de atuação do pedagogo, anteriormente bastante restrito.
Pedagoga SAREH 07	Considera que todos os componentes curriculares são importantes.	Acredita que somente uma formação consistente dará conta dos espaços que estão se abrindo para o pedagogo, e que o bom pedagogo fará um bom trabalho onde quer que seja “[...] um bom professor/pedagogo será bom em qualquer ambiente em que esteja, seja na escola, na praça, no hospital”.

---

<sup>62</sup> Nesse aspecto, abrangeria as função de Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Podemos verificar que a grande maioria assinala as disciplinas de psicologia, didática, orientação educacional para espaços não-escolares, políticas públicas e ética como componentes curriculares essenciais para a formação do pedagogo (57,14%). As demais consideram que o conjunto das disciplinas forma um arcabouço sólido na formação (47,14%).

Todas as respondentes consideram essencial que os cursos de graduação se abram para os novos espaços de atuação do pedagogo na sociedade atual.

### Ênfase – Motivação e dificuldades

Pedagoga SAREH	Motivação que levou a “migrar” para o ambiente hospitalar	Principais dificuldades encontradas
Pedagoga SAREH 01	Identificação com o espaço hospitalar; rotina desgastante nas escolas; procura de novos desafios.	Pessoalmente não tem, mas encontra dificuldades no diálogo com algumas escolas que apresentam dificuldade em compreender a especificidade da situação da criança doente.
Pedagoga SAREH 02	Por ser algo novo e desafiador e sobretudo por valorizar os objetivos do SAREH.	A postura adequada perante situações de extrema revolta por parte dos alunos devido a doença. Conduzir a equipe de professores para que não empobrecem as atividades para os alunos.
Pedagoga SAREH 03	O interesse por trabalhar no espaço hospitalar.	Interação dos espaços possíveis de atendimento, tendo em vista que o hospital é muito grande <sup>63</sup> .
Pedagoga SAREH 04	Interesse em conhecer o programa SAREH; e; por ter formação na área da saúde também.	A mudança na forma de encarar a educação; existe um maior compromisso tanto por parte dos professores como pelos alunos; As novas tarefas administrativas, trabalho antes feito pela secretaria (pareceres, contato com as escolas de origem dos alunos...).

<sup>63</sup> A pedagoga atua em um dos hospitais da capital do Estado, estima-se cerca de 10.000 pessoas circulando diariamente.

Pedagoga SAREH 05	Já possuía experiência em atuação em hospitais, não como pedagoga. Interesse em retornar.	Compreensão do ambiente hospitalar, suas rotinas, as enfermidades, o aluno em condições imprevisíveis, o cuidado com as doenças-infectocontagiosas e o lidar constantemente com a morte.
Pedagoga SAREH 06	Motivação por novos desafios; Interesse em participar do SAREH.	Adaptação ao espaço diferenciado e à equipe de saúde; Falta de um espaço de uso exclusivo para o SAREH <sup>64</sup> ; compreensão da rotina hospitalar; cuidados relativos para prevenção da infecção hospitalar.
Pedagoga SAREH 07	Interesse em conhecer e atuar no SAREH.	Adaptação a equipe hospitalar, que apresenta formação, visões e interesses diferentes.

Grande parte das pedagogas entrevistadas foi motivada pelo desafio de atuar em um espaço diferenciado da escola formal. Apenas uma delas relata experiência anterior em ambiente hospitalar e desejo em retornar a sua atuação nesse espaço.

As principais dificuldades relatadas apontam para a adaptação em um ambiente constituído de rotinas e cuidados específicos, assim como saber lidar com a particularidade no trato com a criança diante da doença.

### Ênfase – Formação continuada

<b>Pedagoga SAREH</b>	<b>Como avalia a formação continuada oferecida pela SEED para atuação no SAREH</b>	<b>Sugestões e Reivindicações</b>
Pedagoga SAREH 01	A capacitação é fundamental, pois nos dá a base que não tivemos na	Sugere que a SEED divulgue mais o

<sup>64</sup> O espaço destinado para o SAREH somente é disponibilizado no período da tarde, em virtude da necessidade de uso para setores específicos do hospital. A pedagoga que atua nos dois períodos fica sem espaço para efetivação de seu trabalho.

	formação inicial.	SAREH, pois existem muitas escolas que desconhecem o trabalho desenvolvido.
Pedagoga SAREH 02	Considera fundamental para subsidiar o início do trabalho no hospital.	Sugere maior interação com os professores e pedagogos na escolha dos temas e palestrantes, para que haja efetiva contribuição da capacitação e não mera repetição.
Pedagoga SAREH 03	Considera necessária e apresenta bom fundamento teórico.	Não apresentou sugestões.
Pedagoga SAREH 04	Considera oportuna e necessária, frente à novidade do espaço de atuação.	Não apresentou sugestões, considera que tem falhas e equívocos, mas que isto faz parte do processo.
Pedagoga SAREH 05	Considera que em 2010 as principais reivindicações foram atendidas quanto à capacitação, que tem se apresentado adequadas e pertinentes.	Sugere que o Estado possa cumprir a lei trabalhista, quanto ao direito à insalubridade, fornecer suporte psicológico para atender o profissional quando este necessitar.
Pedagoga SAREH 06	Destaca a necessidade da capacitação até para assegurar a alta rotatividade (professores e pedagogos) que tem marcado o	A equipe do SAREH na SEED tem disponibilizado instrumentos para que



	SAREH, possa ser minimizado.	a avaliação possa caminhar na realização dos objetivos propostos. Cita os encontros realizados para capacitação e o NAS (Núcleo de Apoio ao SAREH) que tem contribuído para compor as atividades direcionadas ao aluno enfermo.
Pedagoga SAREH 07	A capacitação oferecida “faz toda a diferença”, em virtude de ser um trabalho gera insegurança, mas a troca com os profissionais envolvidos no programa ajuda muito.	Classifica as capacitações realizadas como “muito boas”, com propostas pertinentes para o trabalho do dia-a-dia, no entanto, sente falta de pesquisas mais consistentes na área.

Considerando as respostas dadas pelas pedagogas, podemos perceber que a grande maioria atribui como necessária e positiva a formação continuada oferecida pela SEED, especialmente no início do trabalho hospitalar. Isso demonstra a função que possui os estudos e pesquisas na atuação do pedagogo, embora essa questão remonte também à atuação em ambientes escolares. No caso de outros espaços, isso é essencial para subsidiar as lacunas na formação inicial.

Em relação ao questionário<sup>65</sup> respondido pela pedagoga responsável pelo SAREH na SEED destacamos os seguintes trechos:

---

<sup>65</sup> O questionário respondido em sua íntegra encontra-se nos anexos desta pesquisa.

1) Quando questionada sobre a formação continuada oferecida pela SEED frente ao descompasso da formação inicial dos pedagogos/professores com as especificidades que o ambiente hospitalar, a resposta foi:

Dentre as principais ações que foram desenvolvidas pelo SAREH, desde sua instituição se destacam os eventos de formação continuada. Estes eventos visavam subsidiar os profissionais no desenvolvimento de suas atividades docentes, no âmbito do atendimento educacional hospitalar, dos educandos das escolas públicas, afastados das escolas por problemas de saúde. Neste sentido, no período 2007 a junho de 2010, foram realizadas 300 horas de formação continuada distribuídas nos seguintes eventos conforme quadro abaixo” (Questionário disponibilizado na íntegra nos anexos deste trabalho).

**DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

ANO	DATA	EVENTO	LOCAL	C.H
2007	Maio	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e a Prática Pedagógica.	Curitiba	32
2008	26 e 27/05	I Reunião Técnica SAREH/DEEIN	Curitiba	16
	Abril a Novembro	Grupo de Estudos - Organização do Trabalho Pedagógico em Ambiente Hospitalar	Curitiba	30
2009	21/09 a 23/09	Seminário Educação Hospitalar	Curitiba	24
	24/09 a 25/09	II Reunião Técnica	Curitiba	16
	08/06 a 29/06	Reunião Técnica - Elaboração do 1º Caderno de Educação Hospitalar	Curitiba	16
	25/05 a 27/05	Curso Para o Atendimento Educacional Hospitalar/Domiciliar	Curitiba	24
	Maio a dezembro	Grupo de Estudos - Organização do Trabalho Pedagógico em Ambiente Hospitalar	Curitiba	30
	13/05	I Reunião Técnica	Curitiba	08
2010	15/03	Reunião Técnica - Atendimento Pedagógico Domiciliar	Curitiba	24
	05 e 06/04 14 e 15/09	Reunião Técnica - Proposta Pedagógica em Ambiente Hospitalar	Curitiba	32
	15/04, 17/05, 14/06	Reunião Técnica – Elaboração do 2º Caderno de Educação Hospitalar	Curitiba	24
	04 a 06/05	II Encontro sobre o Exercício Pedagógico em Ambiente Hospitalar	Curitiba	24
TOTAL GERAL				300 h.a

2) Quando questionada sobre quais considerações gostaria de pontuar, enquanto contribuição para que os cursos de formação inicial no sentido de

preparar o pedagogo para atuação em espaços não-escolares, especialmente nos espaços hospitalares, respondeu da seguinte maneira:

Segundo Fonseca (2003, p. 26) “o professor precisa estar preparado para lidar com as referências subjetivas do aluno, e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar”.

Para este contexto se requer uma organização curricular inovadora e específica donde há que contemplar, portanto, uma formação pedagógica diferenciada para a atuação dos professores em ambiente hospitalar e domiciliar.

Torna-se pertinente para esta questão a observância e reflexão sobre as questões relativas às relações entre a teoria e a prática, entre o que se aprende e o que verdadeiramente é significativo, entre as relações de tempo e espaço, entre as conquistas e as perdas e até mesmo sobre a vida e a morte.

Neste contexto, o efetivo exercício da atividade docente do professor, no âmbito hospitalar e ou domiciliar, deve estar pautada em um professor habilitado para trabalhar em diferentes níveis e contextos. Capaz de identificar as necessidades educacionais de cada educando, decidindo e inserindo as modificações curriculares em um processo flexibilizador de ensino e aprendizagem. Para isto, se requer deste profissional da educação um nível de competência técnica elevado, desenvoltura em articular as áreas do conhecimento, formas de ensinar da maneira que o estudante aprenda com maior facilidade, observando seus canais de aprendizagem e intervindo de maneira eficaz.

Desta maneira, a formação inicial, que contemple estas questões, é fundamental para o exercício efetivo deste profissional no ambiente hospitalar. Formar professores para trabalhar com crianças/adolescentes que se encontram em tratamento de saúde é, sem dúvida, um grande desafio que leva os profissionais a buscar estratégias de ensino diferentes das usuais adaptando-as a realidade vivenciada.

Ressalta-se que ao falar em formação não basta apresentar somente as necessidades, há que se avaliar, para que ocorram possíveis novas proposições para o aprimoramento profissional dos docentes. Neste sentido destaca-se como pertinente algumas destas iniciativas, tanto das esferas estadual e municipal como da privada. Estas iniciativas vêm tratando da realização de:

- pesquisas de mestrado e do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que estão sendo desenvolvidas com o intuito trazer subsídios, possibilitando melhorias e ou trazendo práticas inovadoras para o contexto da educação hospitalar;

- reuniões de grupos de estudos para o desenvolvimento de produções que auxiliem na prática e propiciem o enriquecimento da formação docente.

- elaboração de cadernos temáticos de produções teóricas e de práticas bem sucedidas em nível nacional subsidiando as ações de formação continuada;

- produção conjunta, entre diversas instituições, como a Secretaria

de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de textos para uso paradidático.

E por fim recomenda-se que estas ações de avaliação e pesquisa através de seus registrados sejam disseminados a fim de que os subsídios resultantes delas possam possibilitar novas proposições para a formação continuada dos profissionais envolvidos com a escolarização hospitalar.” (questionário disponibilizado na íntegra nos anexos deste trabalho).

Diante das questões apresentadas, podemos seguramente pontuar a importância do programa no atendimento da criança e do adolescente quanto aos seus direitos de cidadãos em continuar seus estudos mesmo diante das limitações impostas pela doença. É inegável o resultado positivo, que embora apresentado quantitativamente no quadro abaixo, sua representação subjetiva pressuposta pode ser maior para aqueles que tiveram acesso a essa modalidade de ensino em um ambiente supostamente destituído de possibilidades educativa.

Dados do SAREH – 2007 a 2009

Atendimento Hospitalar	Alunos Atendidos	Total de Atendimentos
Total	6.102	23.820

Fonte: Dia-a-Dia-Educação (Portal Educacional do Estado do Paraná).

Diante do exposto, passamos a apresentar os principais documentos que subsidiam o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar.

## 2.4 As Bases Legais do atendimento pedagógico hospitalar

O trabalho pedagógico em ambiente hospitalar está respaldado em diversos documentos que formam um arcabouço legal que se constitui nas políticas públicas que tratam da questão. Os documentos eleitos se classificam em **documentos normativos**, cujo objetivo é de regulamentação em âmbito nacional ou estadual, especificamente relacionado ao Estado brasileiro, e assumem o status de lei. Já os **documentos orientadores** se caracterizam pela função de buscar o estabelecimento de um consenso em torno de uma concepção vinculada a uma determinada problemática. Geralmente são produzidos em âmbito internacional, mas podem também ser produzidos na esfera nacional (ROMERO, 2006).

Julgamos relevante destacá-los no contexto desta pesquisa, sem contudo termos a preocupação de aprofundar uma análise ideológica que os fundamente, embora reconheçamos que existam implicações dessa natureza nas formulações legais que se pautam especialmente nas décadas de 1980 e 1990, esta última instituída a “década da educação”, da qual advém muitos textos legais formulados a partir de seus pressupostos. No entanto, na grande maioria das vezes, como bem expõe a problemática, “[...] esta preocupação tem se manifestado na retórica governista, mas infelizmente a falta de políticas que resultem em mudanças significativas persiste até os dias atuais” (CAVALCANTE *et al*, 2006, p. 191).

Quanto aos documentos orientadores frisamos, em ordem cronológica, como principais marcos:

- 1) Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959);
- 2) Declaração Mundial de Educação para Todos (1990);
- 3) Declaração de Salamanca (1994);
- 4) Em âmbito nacional, a Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações, MEC (2002).

Quanto aos documentos normativos, elegemos, também em ordem cronológica:

- 1) A Lei nº 1.044/69 – que dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções;
- 2) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- 3) A Lei n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990;
- 4) A Resolução Nº 41 (1995) que dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados;
- 5) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96;
- 6) A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 02/01 – que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- 7) A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 02/03, que fixa as normas para a Educação Especial para o Sistema de Ensino de Estado do Paraná;
- 8) A Lei 11104/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em ambientes hospitalares;
- 9) e a Resolução 2627/2007, que institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar- SAREH no Estado do Paraná.

Passamos a apresentar os principais eixos que compõem os documentos ora descritos, são eles:

## Documentos Orientadores Internacionais

### **Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959**

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, foi aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Organização das Nações Unidas. É fiscalizada pela Unicef<sup>66</sup> e tem como princípio a defesa do direito à liberdade, à educação, ao brincar e ao convívio social. O documento é composto por dez princípios, e para fins desta pesquisa, elencamos os seguintes:

Preâmbulo: VISTO que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento.

#### PRINCÍPIO 5

À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

### **Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>67</sup>: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**

Aprovada em 1990, entre os dias 5 a 9 março, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Dentre os ordenamentos, salientamos:

Art. 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

---

66 Fundo das Nações Unidas para a Infância, agência da ONU que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças tendo em vista seu pleno desenvolvimento. Fundada em 11 de dezembro de 1946, para ajudar as crianças da Europa e China que sofreram com a 2ª Guerra Mundial. Hoje, presente em 191 países, trabalha com os governos locais, organizações não-governamentais, apoiando projetos e programas de desenvolvimento nas áreas da saúde, educação, nutrição, bem como em situações caracterizadas como emergenciais que contribuam para o desenvolvimento e bem estar das crianças.

67 O desdobramento nacional dessa Conferência se configurou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos elaborada em 1993, tendo como principal objetivo a universalização do ensino fundamental no país.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Art. 6 PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem (UNESCO, 1996, grifo nosso).

### **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)**

A Conferência Mundial de Educação Especial foi realizada em Salamanca, na Espanha, em cooperação com a Unesco, contando com a presença de oitenta e oito países e vinte e cinco organizações internacionais. Teve como finalidade informar sobre políticas e guias de ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação do presente documento, que ressalta a Política e a Prática em Educação Especial:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

#### Documento Orientador nacional

### **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações, MEC, 2002**

O Ministério da Educação elaborou um documento visando a orientar o atendimento em classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar, elaborando estratégias para possibilitar o acompanhamento pedagógico-



educacional do processo de 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 se encontram impossibilitados de frequentar a 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.

Para tanto, define como aluno da classe hospitalar:

O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente (BRASIL, 2002-b).

Sua definição do atendimento pedagógico domiciliar:

O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar (BRASIL, 2002-b)

## Documentos normativos

### **Lei nº 1.044/69**

Essa lei, composta por cinco artigos, dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores das afecções, estabelecendo o direito do aluno portador de afecções congênitas ou adquiridas à continuidade de seus estudos, principalmente se os alunos se encontrarem em condições de aprendizagem. Destacamos os Artigos 1º e 2º:

Art. 1º. São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

- b) ocorrência isolada ou esporádica;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizagem, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cardite, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art. 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

## **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

A Constituição Federal de 1988 institui o Estado Democrático Brasileiro, estabelecendo a obrigatoriedade de educação para todos. Realçamos os Artigos 205 e 214, inciso II.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 214.

II - universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O Artigo 214 da Constituição Federal preconiza que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. No entanto, diversas intercorrências podem contribuir para que tal premissa não se efetive, dentre elas a situação de adoecimento com ou sem internamentos, mas que prejudica a aprendizagem da criança ou adolescente.

## **Lei n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990**

O Estatuto da Criança e do Adolescente, regimentado pela Lei Nº. 8069, de 13 de junho de 1990, dispõe garantias de direitos para a criança e o adolescente com relação à situação especial de hospitalização. Isso pode ser observado em seus artigos abaixo apresentados:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a

efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 7º- A criança e o adolescente têm o direito à proteção e à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitem o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde 68

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Art. 57º- O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

É importante frisarmos que a lei apresentada ampara iniciativas que buscam atender crianças e adolescentes excluídos do sistema de ensino fundamental obrigatório. A hospitalização é uma das causas de exclusão da vida escolar, uma vez que a criança portadora de doença grave ou crônica não consegue se adaptar ao sistema regular de ensino, cabendo a ela, então, ter seu direito atendido através de iniciativas flexíveis que contemplem tanto a necessidade de tratamento médico quanto a necessidade de aprender e se desenvolver de maneira mais “normal” possível (CALEGARI, 2003).

### **Resolução Nº. 41 de 13 de outubro de 1995 – CONANDA**

A Resolução Nº. 41, de 13 de outubro de 1995 – CONANDA –, aprova integralmente o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos

---

68 Nova Redação dada pela Lei nº. 11.185 de 2005, que altera de: “É assegurado o atendimento médico” para: “É assegurado atendimento integral à saúde”.

Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados, dentre os quais se sobressaem os itens 09 e 19:

09-Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar;

19-Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da criança e do Adolescente respeitados pelos hospitais integralmente;

Essa lei não deixa dúvida quanto à necessidade e o direito da criança e do adolescente em contar com atendimento pedagógico quando hospitalizados. Chamamos a atenção para o fato de ser uma lei que acatou os indicativos da Sociedade Brasileira de Pediatria, o que revela uma preocupação para além do cuidado biológico da criança, refletindo uma visão mais integral do indivíduo.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Citamos o Artigo 2º, que assegura o pleno desenvolvimento do educando enquanto direito subjetivo do indivíduo:

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

#### CAPÍTULO V

##### Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A criança ou adolescente hospitalizado encontra-se em situação de necessidades especiais, que pode ser permanente ou temporária de acordo com

a característica da doença em que são acometidos. Contribuindo com essa discussão, Oliveira e Ribeiro (2007, p. 35) propõem:

O estar hospitalizado por si só já caracteriza a criança e/ou adolescente como portador de necessidades especiais independentemente que essa necessidade seja temporária ou permanente. Então a classe hospitalar não inviabiliza os conceitos de integração e normalização. Estar hospitalizado não é exclusão. A criança e/ou adolescente é um cidadão que tem o direito ao atendimento de suas necessidades e interesses mesmo quando esta doente.

### **Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 02/01 de 11 de fevereiro de 2001**

Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Podemos observar que nos artigos elencados abaixo há uma ampliação do conceito de necessidades educativas especiais (N. E. E), ficando evidente o respeito pela situação de adoecimento e hospitalização da criança, levando-a, mesmo que temporariamente, à sujeição de portador de N.E.E.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 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.

### **Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 02/03**

Fixa normas para a Educação Especial para o Sistema de Ensino de Estado do Paraná.

#### **CAPÍTULO I DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 1º A presente deliberação fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais, aqui denominada Educação Especial.

Art. 14 Os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, compreendendo:  
III. Classes hospitalares (PARANÁ, 2003).

### **Lei 11104/2005**

Dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de brinquedotecas em ambientes hospitalares, como consta em seus Artigos 1 e 2:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.  
Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

A lei não prevê a necessidade de um profissional para organizar e atuar na brinquedoteca, porém defende que o profissional deveria ter o perfil que extrapolasse a simples organização do espaço, mas, sobretudo, compreendesse o valor terapêutico que o brincar assume no contexto hospitalar, por isso acreditamos que o pedagogo seja o profissional qualificado para atuar nesse contexto.

### **Resolução 2627/2007**

Institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar-SAREH no Estado do Paraná, a partir de 25 de maio de 2007. Abaixo reproduzimos os enunciados de seus Artigos 2 e 3:

Art.2.º O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar será ofertado nas instituições que mantiverem Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da Educação.  
Art.3.º O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar será desenvolvido por professores e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério, previamente selecionados, conforme Edital publicado pela Secretaria de Estado da Educação.

Podemos constatar que não é por falta de amparo legal que ainda temos inúmeras das políticas públicas, que visam à qualidade de vida dos cidadãos, se configurarem somente nos discursos e teorias, distanciando-se de uma concretização na prática. A distância entre o que se proclama e as efetivas ações

são enormes. Para Aquino (2001, p.25), existe "[...] uma situação ambígua presente hoje no país, que se aplica também ao caso do atendimento pedagógico-hospitalar: o 'arrojo' legal em contraste com o anacronismo das práticas sociais". Muitas crianças e adolescentes hospitalizados encontram-se desvalidos de seu direito à educação, e o campo da pedagogia hospitalar ainda é muito restrito e precisamente por isso acreditamos na necessidade de ampliar as pesquisas que possam consolidar essa modalidade educativa, que compreende desde a formação do profissional até a luta para a efetivação e o cumprimento das determinações legais que envolvem essa questão.

Diante dessa realidade, é imperativo pensarmos nos cursos de formação do pedagogo, especialmente naquele em que nos encontramos diretamente vinculados, esperando que nosso trabalho possa subsidiar as constantes reformulações que um projeto pedagógico sério e comprometido requer. Nas palavras de Severino (1992, p. 34) consolidamos nossa intenção em "[...] o que cabe, de fato, a cada um de nós é simplesmente colocar um tijolo, se eu tiver me compenetrado da intencionalidade do prédio, desse projeto coletivo que dirige a construção do edifício do saber".

É, portanto com esse propósito que nos debruçaremos a analisar o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, especialmente direcionando nosso olhar quanto trata da formação de seus profissionais para atuar em ambientes não-escolares.

## **CAPÍTULO 3**

### **O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e as proposições para formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares**

Considerando as discussões que se têm consubstanciado em torno do Curso de Pedagogia nos últimos anos, e com o intuito de analisarmos a preocupação em preparar o pedagogo para a atuação em espaços não-escolares, tomamos as propostas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, instituição em que lecionamos, para a análise de suas proposições. Para tanto, recorreremos a sua história, objetivando que mediante sua trajetória possamos levantar elementos que comprovem essa prerrogativa.

Salientamos que nosso interesse é, sobretudo, contribuir para o aprofundamento das questões pertinentes aos impasses instaurados entre as demandas ditadas pela transformação da sociedade que se impõem aos cursos de formação, ditando um perfil de profissional capaz de atuar em diversos segmentos nos quais os conhecimentos pedagógicos se fazem necessários. No entanto, o que temos notado é um distanciamento entre o que dispõe a legislação que regulamenta o Curso de Pedagogia, no caso as DCNP, já citadas em capítulo anterior, com o que efetivamente é promovido no processo de formação do pedagogo.

Visando a compreender de fato o Curso de Pedagogia já denominado, julgamos pertinente direcionar nosso olhar para as bases históricas de sua construção. Para isto, apresentamos esse percurso.

#### **3.1 Retoamndo a trajetória**

De acordo com os documentos levantados na Universidade Estadual de Maringá, o Curso de Pedagogia da UEM foi criado em 1973, tendo sido reconhecido pelo MEC em 30/09/76, por meio do Decreto n.º 78.525. Seu funcionamento se deu em dois períodos, matutino e noturno, habilitando para a docência das matérias pedagógicas do então 2º grau. A partir de 1978 (Resolução



n. 050/79 – CEP), começou a formar também especialistas em educação nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. O acadêmico concluía o curso com duas habilitações, sendo elas: Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, obrigatória, e em outra dentre as três oferecidas.

Em 1985, foi criada a extensão do curso na cidade de Cianorte (Resolução n. 017/85 – COU e n. 030/85 - COU), a qual iniciou suas atividades no ano de 1986, oferecendo o mesmo formato no novo campus, no período noturno.

Em 1986, o curso foi reformulado, passando a formar o pedagogo em duas habilitações obrigatórias e concomitantes, que seriam: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau. Convém assinalar que continuou oferecendo as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar e a partir de 06/01/88, em Educação Pré-Escolar para os portadores de licenciatura plena em Pedagogia, mediante ingresso em nova habilitação (Processo nº 1697/91).

Segundo os documentos pesquisados, o objetivo da reformulação curricular de 1986 foi a implantação da Habilitação de Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau. A motivação que justificou tal reformulação parte da premissa de que a instituição, enquanto formadora de educadores, teve com os altos índices<sup>69</sup> de evasão e repetência constatados pelo Núcleo Regional de Maringá. Sem dúvida esse fato demonstra o comprometimento com seu entorno social, buscando adequar seu papel na sociedade de uma forma responsável e comprometida com as mudanças sociais que espera acontecer.

É importante pontuar os vários debates<sup>70</sup> empreendidos em nível nacional em prol da reestruturação dos cursos de Pedagogia no Brasil, buscando caminhos para o estabelecimento de uma base comum na formação docente, que

---

<sup>69</sup> Segundo informações constatadas por levantamento, nos 28 municípios do NRE de Maringá, apenas 32% galgavam as séries finais do então ensino de 1º grau.

<sup>70</sup> Destaque para o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, no período de 21 a 25/11/83, que acabou por se constituir em um marco histórico para o estabelecimento de princípios norteadores para reestruturação dos cursos de formação de professores.

incluía todos os cursos de licenciatura. Na pauta de discussão estava a docência como objetivo principal do curso.

Na instituição, os reflexos do debate repercutiram na organização do Ciclo de Debates sobre a Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia, realizado em abril de 1985, que culminou na formulação do documento “Encaminhamento de propostas elaboradas no período de 08 a 10/04/85” (Processo 1697/91, fls. 304 a 306).

Já naquele momento, a ênfase era a vinculação da universidade com o campo de atuação do pedagogo, que para ser operacionalizada propunha:

“Cuidar para que não ocorra, desde os primeiros semestres do curso, a separação estanque entre as disciplinas de fundamentos da educação e as disciplinas técnicas”. - “Recuperação da unidade teoria – prática (entendida como práxis), - operacionalizada por meio da ordenação de disciplinas, de ementas, de conteúdos e metodologia” (Idem, fls. 306).

Apesar dos debates empreendidos para reestruturação do Curso de Pedagogia, a implantação ocorreu somente em 1992. Foi implantado o currículo em regime seriado anual, cuja finalidade precípua era formar o pedagogo habilitado para área de ensino. A organização privilegiou primeiramente uma formação generalista, com o objetivo claro de capacitação para compreender a realidade educacional, para que o acadêmico nela pudesse intervir de maneira mais efetiva. Todavia, era necessário assegurar concomitantemente uma atuação como professor e/ou em uma função como especialista, visando, em última instância, à ação efetiva no ambiente escolar.

Organizou-se um curso com um total de carga horária de 2764 horas-aula (h/a), ficando distribuídas conforme o quadro síntese abaixo:

Série/Atividades A Acadêmicas Complementares (AAC)	Carga horária
1ª série	612
2ª série	680
3ª série	680
4ª série	680
Atividades Acadêmicas Complementares (AAC)	120

TOTAL	2764
-------	------

(Fonte: Processo nº 1697/91).

### Quadro das disciplinas obrigatórias

Disciplinas obrigatórias	Departamento	C.H
01. Sociologia Geral	DCS	68
02. Sociologia da Educação	DFE	136
03. Psicologia da Educação I	DTP	136
04. Psicologia da Educação II	DTP	136
05. História da Educação I	DFE	136
06. História da Educação II	DFE	68
07. História da Educação III	DFE	68
08. Filosofia da Educação I	DFE	136
09. Filosofia da Educação II	DFE	136
10. Didática	DTP	136
11. Estrutura e Func. da Educação I	DTP	68
12. Estrutura e Func. da Educação II	DTP	136
13. Prática de Ensino do 1o Grau	DTP	204
14. Metod. E Prática de Ens. do 2o Grau	DTP	204

### Quadro das Disciplinas Complementares Obrigatórias

Disciplinas Complementares obrigatórias	Departamento	C. H
01. Problemas de Aprendizagem	DTP	68
02. Currículos e Programas	DTP	68
03. Metod. e Cont. da L. Portuguesa	DLE	68
04. Metod. e Cont. de Matemática	DMA	136
05. Metod. e Cont. de Ciências	DBI	68
06. Metod. e Cont. de Geografia	DGE	68
07. Metod. e Cont. de História	DHI	68
08. Educação e Lit. Infantil	DTP	68
09. Metod. E Técnica de Pesquisa	DFE	136

(Fonte: Processo nº 1697/91).

A organização de tal matriz curricular estava em consonância com as determinações legais que dispunham sobre um currículo mínimo para o curso após a aprovação da LDBEN 9394/96, que conferiu autonomia<sup>71</sup> para as universidades quanto à elaboração de seus currículos. Asseveramos que, nesse contexto, passou-se a adotar, nacionalmente, uma nova terminologia de currículos mínimos para as diretrizes curriculares. Houve um movimento que desencadeou em quase todos os cursos de graduação discussões sobre a formulação de tais diretrizes, um marco importante para revisões e reformulações que marcaram esse período.

No caso da Pedagogia, especificamente, esse marco corresponde ao ano de 1999, quando uma Comissão de Especialistas de Pedagogia foi instituída para elaborar tais diretrizes. Naquele momento, o documento produzido não chegou a ser apreciados pelos órgãos competentes.

Desde a implantação da reformulação, ocorrida em 1992, as discussões não se cessaram em torno da formação de professores no curso de Pedagogia; ao contrário, a influência dos debates empreendidos principalmente pela ANFOPE, ANPED, ENDIPE e FORUNDIR e pela própria LDBEN 9394/96 subsidiou a construção de uma nova proposta. Os trabalhos efetivamente se iniciaram em 1998, por meio de uma comissão interna, composta por professores do DTP e DFE, a qual, por sua vez, desencadeou a revisão das disciplinas do currículo vigente à época, implementando inclusive a habilitação em Educação Infantil.

No entanto, essa comissão optou por retomar a discussão da reformulação do Curso de Pedagogia assim que tivesse definido os alicerces das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas continuou acompanhando a discussão dos documentos orientadores<sup>72</sup> que estavam sendo disponibilizados especialmente pelas entidades representativas.

---

<sup>71</sup> Artigo 53: No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: Inciso II: Fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais vigentes.

<sup>72</sup> Destacamos: Parecer CP 115/99; Resolução CP nº 1 de 30 de setembro de 1999, Parecer CES 970/00; Parecer CP 53/99; Resolução CEB nº 2 de 19 de abril de 1999; Documentos da ANFOPE; Parecer CES 711/99.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou, por meio do Parecer nº 009/2001, que deliberava sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica em nível superior”, um curso de licenciatura de graduação plena. Tal documento estabelecia que a formação de professores fosse proposta valorizando, em linhas gerais, um conjunto de competências<sup>73</sup> necessárias à formação do profissional a fim de capacitá-lo para organizar e gerir<sup>74</sup> a escola.

No processo de reformulação do curso, a comissão, a partir do perfil estabelecido pelas Diretrizes aprovadas em 2001, procurou adequar o perfil do profissional formado na UEM, priorizando que antes de serem especialistas estes precisavam ser docentes, para melhor compreensão do processo educacional em sua totalidade.

Segundo o Colegiado do Curso responsável pela implantação da nova proposta, que assumiu em junho de 2004, a comissão partiu dos estudos empreendidos pelas comissões anteriores, e seu serviço basicamente foi a elaboração de uma nova organização curricular, a qual foi apresentada a ambos os departamentos envolvidos. Após algumas reuniões, essa proposta foi aprovada, sendo delineado um grupo de trabalho com representantes de todas as áreas. As discussões e os encaminhamentos foram levados às áreas<sup>75</sup> e, posteriormente, rediscutidos no grupo. O poder de decisão sempre foi do grande grupo e do processo da nova proposta.

A proposta elaborada foi votada em reunião conjunta do DTP e DFE, partindo do princípio que pensar o Projeto Pedagógico é pensar na construção de sua identidade e revelar as características das inter-relações existentes na instituição. Dessa forma, a sua elaboração e implementação exigem esforços coletivos e comprometimentos. Essa concepção de Projeto Pedagógico não lhe

---

<sup>73</sup> Terminologia que passaria a ser recorrente nos documentos oficiais das Políticas Educacionais, marcando assim uma absorção das orientações internacionais.

<sup>74</sup> Termo empresarial que passa a ser incorporado ao discurso educacional.

<sup>75</sup> Adotou-se no DTP e DFE a divisão por áreas: (DTP- Prática de Ensino, Didática, Psicologia da Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional), no DFE (Fundamentos da Educação, Metodologia e Técnica de Pesquisa e Gestão Educacional).

permite ser elaborado isoladamente, sem a participação dos demais envolvidos no processo educativo.

O curso proposto seria oferecido em regime seriado anual, com componentes curriculares organizados em anuais, semestrais e na forma de módulos. A carga horária total do curso seria de 3.200 horas, que estariam divididas em quatro anos, a primeira e a segunda séries teriam 680 horas/aulas cada, e a terceira e quarta séries 880 horas/aulas cada. Estabeleceram-se eixos integradores que deveriam perpassar todo o curso e reforçar a formação no contexto do processo histórico bem como a necessária articulação entre a teoria e prática.

Nesse formato, o Curso de Pedagogia teria a seguinte finalidade: Formação em Licenciatura Plena, sendo que seu profissional deveria ser capaz de atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio – modalidade Normal e na Coordenação Pedagógica, com ênfase em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. Esse modelo, sem dúvida, exige uma formação muito bem estruturada, uma vez que almeja que seu profissional seja capaz de reunir saberes para a constituição de um profissional da educação que seja docente, especialista e pesquisador. Convém inquirirmos: não seria uma sobrecarga para um único profissional?

Salientou-se ainda a necessidade de estabelecer o ensino e a pesquisa como princípio formativo e elemento norteador do trabalho pedagógico. Para o êxito do Projeto apresentado, era preciso que especialmente os docentes pudessem assumir uma postura que avançasse nos limites dos componentes curriculares e pudessem compreender o processo educativo em sua totalidade. Essa postura, sem dúvida, exigiria empenho e superação das compartimentalizações que a estruturação dos campos disciplinares compõe.

Destacamos que nas discussões empreendidas em nível nacional a docência assume o princípio norteador da formação compreendida como foco principal do trabalho dos profissionais da educação. Essa questão eleva a docência a uma condição privilegiada e geradora das demais atuações que o pedagogo possa assumir futuramente; contudo, indagamos: essa formação efetivamente dará conta da diversidade do campo educativo em seus âmbitos escolares e não-escolares?

Para se chegar a essa premissa, pautou-se na defesa de uma organização curricular com base em uma sólida fundamentação teórico-metodológica e que tivesse a pesquisa como fio condutor de todo o processo de formação, superando um modelo fragmentado que não abarcasse a totalidade do fenômeno educativo na sociedade contemporânea.

“[...] para garantir que a pesquisa e o ensino e a aprendizagem constituíssem o núcleo formativo do curso, as áreas de Metodologia e Técnicas de Pesquisa e Práticas de Ensino e o componente curricular Estágio Curricular Supervisionado eram fundamentais no currículo como eixo dorsal, entretanto todos os componentes curriculares são responsáveis pela formação desejada. Para assegurar esta formação, desde o início do curso, nessa proposta de projeto pedagógico aluno se envolveria com as disciplinas que fundamentassem a ação docente em um caráter mais amplo, e, ao mesmo tempo, já começasse a desenvolver uma prática educacional” (Processo 1697/91, fl. 382).

As práticas de ensino concebidas enquanto componentes curriculares estão estreitamente vinculadas à teoria, tendo como principal objetivo conhecer uma determinada realidade e interpretá-la com a reelaboração dos instrumentos teóricos. Nesse âmbito, todos os componentes curriculares deveriam, com exceção das Práticas, dedicar 7% de sua carga horária para a prática escolar. Assim, o curso teria um total de 180 h/a de atividades práticas nessa modalidade (articuladas com os componentes curriculares teóricos). Entretanto, não é tarefa simples colocar esse preceito em funcionamento, em virtude de diversos fatores, desde a apreensão dessa necessidade por parte do docente até a viabilidade dos espaços para tais práticas, considerando a disponibilidade das instituições, enquanto campo de prática, e dos alunos, já que uma grande parcela é de trabalhadores, particularmente no ensino noturno.

Não há consenso que os cursos de formação devem privilegiar esse contato precoce com a realidade logo no início do curso, embora haja uma manifestação/avaliação, principalmente por parte dos alunos, que os cursos devam ser mais “práticos”.

De acordo com a legislação interna, que orienta quanto à organização dos cursos de graduação na instituição, Resolução n. 115/2000 – CEP<sup>76</sup>, no Projeto Político Pedagógico do Curso deveriam ser contempladas, no mínimo, 5% da

carga horária total do curso em Atividades Acadêmicas Complementares (AAC). A Comissão entendeu que era necessário assegurar na formação de professores acesso às seguintes temáticas: educação de jovens e adultos, educação e movimentos sociais, educação escolar indígena, outras linguagens na educação (multimídia), inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais, formação humanística e cultural, recreação infantil, educação ambiental, entre outros<sup>77</sup>. Para desenvolver esses conteúdos, durante o processo de formação de professores seriam organizados cursos, eventos de extensão e projetos que priorizariam tais temáticas.

Reproduzimos a justificativa da Comissão quanto ao trato das questões que abrangem a educação não-escolar:

A opção por trabalhar essas temáticas como AAC não significava para a comissão dar menos importância a tais assuntos; ao contrário, considerando a amplitude e complexidade que constitui a formação de professores para atuar na educação básica, o trabalho desses conteúdos é uma tentativa de garantir o tratamento teórico-metodológico dos mesmos, tendo em vista que essas atividades seriam previamente planejadas e elaboradas junto aos docentes e discentes do curso de Pedagogia (grifo nosso) (Processo 1697/91, fl.398)

Em outro momento, em que se trata dos Princípios Norteadores do Projeto Pedagógico do Curso, esse tema é justificado da seguinte forma:

**A formação de educadores para atuar no atendimento a demandas específicas, em nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Educação de jovens e adultos, Educação indígena, Educação Especial, destinada aos portadores de necessidades especiais) ou, ainda, em novos espaços educativos em áreas emergentes do campo educacional, dar-se-á de forma suplementar, por meio da inclusão de disciplinas eletivas ou optativas no currículo dos cursos ou, ainda, por via de projetos especiais ou cursos de extensão e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e de conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa por não configurarem campo profissional específico aos graduados no Curso de Pedagogia. (grifo nosso), (Processo 1697/91, fl. 406)**

---

<sup>76</sup> A Resolução aprova as Diretrizes do Ensino de Graduação da UEM.

<sup>77</sup> Observamos que não foi citada a atuação em ambiente hospitalar.



Notamos aqui que não é destacada a atuação do pedagogo em ambientes hospitalares, apesar de amplas disposições legais<sup>78</sup> que amparam e que reconhecem tal atendimento, muito menos a própria história do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, especificamente quanto ao Departamento de Teoria e Prática, que inicialmente e em caráter pioneiro atendeu a uma solicitação do Hospital Universitário de Maringá e passou a ofertar atendimento pedagógico às crianças hospitalizadas por intermédio do Projeto de Extensão Lendo e Escrevendo no Hospital Universitário<sup>79</sup> (nº 0874/1995), que funcionou até 30.04.2000, assim como o Projeto de Extensão Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada (nº 3682/05)<sup>80</sup>, que teve suas atividades iniciadas em 2006 e vigora até a presente data.

Sugerimos que o curso de graduação em Pedagogia deva propiciar uma discussão preliminar sobre educação especial, educação de jovens e adultos e educação escolar indígena, mas dada à complexidade desses campos de ação, estes deveriam ser operacionalizados na forma de estudos adicionais ou de especialização em uma dessas áreas específicas, postergando para outro momento na formação: a contínua ou permanente<sup>81</sup>.

Com base nas orientações da LDBEN 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2001, no documento elaborado no Encontro em 2005 e nas discussões empreendidas pelas comissões que se debruçaram no processo dessa reformulação, organizamos a seguinte estrutura curricular:

### **DURAÇÃO E INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR**

1- Prazo mínimo para Integralização Curricular	04 anos
2- Prazo máximo para Integralização Curricular	08 anos
3- Carga Horária do Curso De Pedagogia	3.200 h.a

---

<sup>78</sup> Apresentadas no capítulo 2.

<sup>79</sup> Detalhado no capítulo 2.

<sup>80</sup> Detalhado no capítulo 2.

<sup>81</sup> A Comissão se fundamenta nos pressupostos de Perrenoud, que incorpora em suas obras os princípios amplamente discutidos nas últimas décadas sobre a necessidade de uma educação permanente para acompanhar a complexidade do fenômeno educacional no século XXI.

<b>EIXOS INTEGRADORES DO CURSO</b>
1) Sociedade contemporânea em uma perspectiva histórica
2) Políticas públicas da educação brasileira
3) Processo de aquisição do conhecimento
4) Trabalho docente em suas diferentes dimensões

## **ESTRUTURA DO CURSO**

### **Oferta Semestral Disciplinas Presenciais**

<b>Núcleo formativo I</b>	<b>Carga horária</b>	<b>lotação</b>
Filosofia da Educação na Antiguidade	68	DFE
História da Educação e da Pedagogia	34	DFE
Metodologia da Pesquisa em Educação	34	DFE
Políticas Públicas e Gestão Educacional: Identidade do Pedagogo	34	DTP
Psicologia da Educação e Identidade do Pedagogo	34	DTP
Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsicológicos e Afetivos	68	DTP
Currículo Como Espaço de Construção de Identidades	34	DTP
Linguagens, Identidade e Formação de Professores	34	DTP
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>Núcleo formativo II</b>		
Filosofia Da Educação Medieval	68	DFE
História Das Instituições Educacionais	34	DFE
<b>Políticas Públicas e Gestão Educacional: Processos Escolares e não Escolares</b>	34	DTP
Psicologia da Educação: Abordagem Histórico-Cultural	68	DTP

Psicologia da Educação: Epistemologia genética	34	DTP
Formação Docente: Prática de Ensino de Arte na Escola	68	DTP
Didática: Trabalho docente e saberes escolares	34	DTP
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>Núcleo formativo III</b>		
Filosofia da Educação na Modernidade	68	DFE
História da Educação do Brasil: Colônia	34	DFE
Iniciação à Ciência e à Pesquisa	34	DFE
Política, Planejamento e Gestão Educacional no Brasil	34	DFE
Concepções, Paradigmas e Limites das Teorias Curriculares	34	DTP
Psicologia da Educação: Abordagens Comportamental e Humanista	34	DTP
Metodologia do ensino de Geografia – 1ª a 4ª série do ensino fundamental I	34	DGE
Metodologia do ensino de Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série do ensino fundamental I	34	DLE
Formação e ação Docente: Prática do ensino e identidade profissional	34	DTP
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>NÚCLEO FORMATIVO IV</b>		
Filosofia da Educação Contemporânea	68	DFE
História da Educação do Brasil: Império	34	DFE
Métodos Científicos e Educação	34	DFE
Formação e Ação Docente: Prática de Ensino em Educação Infantil	68	DTP
Teorias Pedagógicas e Didática	34	DTP

Literatura Infantil na escola	34	DTP
Metodologia do ensino de Geografia – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental II	34	DGE
Metodologia do ensino de Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série do Ensino fundamental II	34	DLE
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>NÚCLEO FORMATIVO V</b>		
História da Educação do Brasil: República	68	DFE
História da Educação Pública	34	DFE
Políticas Públicas e Gestão da Educação Brasileira	34	DTP
Métodos e técnicas de Pesquisa em Educação	34	DFE
O pedagogo na Educação Básica		
Problemas Escolares e dificuldades específicas de aprendizagem: contextualização histórica	34	DTP
Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social	34	DTP
Metodologia do Ensino de Ciências I: 1ª A 4ª Série do Ensino Fundamental	34	DFE
Práticas de Gestão: Planejamento e Avaliação Escolar		
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>NÚCLEO FORMATIVO VI</b>		
Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil	34	DFE
Metodologia de Planejamento de Projetos de Pesquisa em Educação	34	DFE
Metodologia do Ensino de Matemática –		

1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I	68	DMA
Formação e ação docente: Prática de Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental I	34	DTP
Problemas Escolares e Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Leitura, Escrita, Matemática e Ciências.	34	DTP
Alfabetização, Letramento e Escolarização	68	DTP
Formação Docente: Prática do Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	34	DTP
Metodologia do Ensino de Ciências II: 1ª A 4ª Série do Ensino Fundamental	34	DBI
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>NÚCLEO FORMATIVO VII</b>		
Sociologia da Educação e Transformação Social	34	DFE
<b>Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural</b>	68	DTP
Metodologia do Ensino de Matemática – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental II	68	DMA
Formação e ação docente: Prática de Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental II	68	DTP
	34	DTP
	34	DTP
Projetos de Alfabetização e Letramento		
Planejamento da Prática Docente	34	DTP
Metodologia e Prática do Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental		
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>NÚCLEO FORMATIVO VIII</b>		

Sociologia da Educação: Pensamento Clássico	68	DFE
História da Infância no Brasil	34	DFE
História do Pensamento Educacional	34	DFE
Práticas de Gestão: Organização dos Trabalhos Pedagógicos	34	DFE
Organização da Gestão Escolar	68	DTP
Formação e Ação Docente: Prática de Ensino Médio – Modalidade Normal	34	DTP
Projeto Político-Pedagógico da Escola		
Necessidades Educacionais Especiais	34	DTP
<b>Total carga horária</b>	<b>340</b>	
<b>TOTAL PRESENCIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA UEM</b>	<b>2.720</b>	

### OUTROS TIPOS DE OFERTA

#### DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

NÚCLEO	DISCIPLINA	DEPTO RESPONSÁVEL	CH POR DEPTO	CH TOTAL
3º	Introdução à Educação e Comunicação	DFE DTP	34 34	68
4º	Psicologia da Educação: Temáticas da vida contemporânea	DTP	34	34
4º	<b>Políticas, Gestão e Diversidade</b>	DTP	34	34
5º	Educação, Mídia e Arte	DTP DFE	34 34	68
7º	Educação e Informática	DTP	68	68
8º	Educação e Novas	DFE	68	68

	Tecnologias			
8º	O Pedagogo e a Orientação Profissional	DFE	34	34
	<b>TOTAL</b>			<b>374</b>

## ÊNFASES DADAS À ESTRUTURA CURRICULAR

A ênfase dada na **Construção da Identidade Profissional** pretende que o aluno identifique no campo da Educação, da Pedagogia e das demais ciências seu campo específico de conhecimento.

**A ênfase na Docência**<sup>82</sup> pressupõe um projeto de formação de professores para o Ensino Fundamental, que é responsabilidade histórica do curso de Pedagogia.

**A ênfase na Formação de Gestor de Processos Educativos** deve possibilitar a visão ampla e global da escola e dos sistemas educacionais e suas responsabilidades pela gestão, planejamento, supervisão e orientação das atividades educativas.

Para viabilização do currículo, foram organizados em oito núcleos formativos, semestralmente, somando as disciplinas ofertadas da modalidade semipresencial, que conforme o Projeto Pedagógico se estruturam em:

### **Núcleo Formativo I (Ênfase: Identidade)**

Ementa: Conhecimentos que subsidiem a construção da identidade do profissional pedagogo.

Tema: Identidade do pedagogo: construção de elementos formativos passando pelo conhecimento dos diferentes campos que orientam a

---

<sup>82</sup> No Projeto Pedagógico, defende-se que a ênfase na docência não se constituiria em uma redução do curso de Pedagogia em uma licenciatura, como argumentam alguns pesquisadores da área, mas indica sobretudo uma superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, construindo assim uma concepção que privilegia a formação do professor e do especialista no educador. Vale ainda destacar que o governo do Paraná foi pioneiro em estabelecer em edital de concurso a formação do pedagogo e não mais para especialista e professores.

compreensão sócio-histórico-cultural e filosófica do ser humano, da educação e da instituição escolar.

Objetivo Geral: Desenvolver conhecimentos, atitudes e valores referentes à identidade profissional do pedagogo, frente aos desafios e possibilidades que o ensino como prática social lhe oferece cotidianamente.

### **Núcleo Formativo II (Ênfase: Identidade)**

Ementa: Aprofundamento dos conhecimentos no campo da educação e da pedagogia, entremeando os saberes situados na confluência da teoria da educação, da pedagogia e das demais ciências.

Tema: A identidade do pedagogo: conjunto de saberes que na perspectiva da inter e da transdisciplinaridade, proporciona ao pedagogo condições de leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo os saberes educacionais de uma pedagogia de emancipação humana.

Objetivo Geral: Promover conhecimentos do campo da Educação e formação do pedagogo.

### **Núcleo Formativo III (Ênfase: Gestão)**

Ementa: Apresentação do trabalho como atividade histórica da humanidade e identificação do mundo do trabalho do pedagogo. Introdução aos saberes que caracterizam e fundamentam a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar e os processos de ensino-aprendizagem necessários ao conjunto de saberes que compõem a gestão educacional, em torno de suas teorias, de suas determinações legais e de suas conjunturas sociais e culturais.

Tema: Organização e Gestão educacional: entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação.



Objetivo Geral: Apresentar o mundo do trabalho, o fazer do Pedagogo, a organização escolar e a gestão educacional.

#### **Núcleo Formativo IV (Ênfase: Docência)**

Ementa: Saberes sobre teorias, determinações legais, historicidade, cultura e fundamentos filosóficos dos processos de ensino-aprendizagem, necessários ao exercício da docência.

Tema: Formação docente: Saberes do trabalho docente, com base nos seus fundamentos, nos seus conteúdos e nos métodos, na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na formação pedagógica e no atendimento às demandas específicas (educação de jovens e adultos, educação de pessoas com necessidades especiais, educação em sistemas sociais ou empresariais, educação popular, educação indígena, entre outras).

Objetivo Geral: Ampliar a compreensão do trabalho docente como campo de atuação do professor/pedagogo.

#### **Núcleo Formativo V (Ênfase: Gestão)**

Ementa: Os processos de gestão educacional, de ensino-aprendizagem e implicações éticas do trabalho pedagógico.

Tema: Construção da autonomia: encaminhamento da ação pedagógica conjugada pelos saberes de uma ação objetiva (definida pelo objeto de aprendizagem e/ou de gestão); de uma ação estratégica (que o contexto de tomada de decisão condiciona) e de uma ação interativa (de sujeitos que inclui a complexidade: subjetividade/objetividade e individualidade/coletividade) que encontra seus limites na normatividade ética fundada na emancipação humana.

Objetivo Geral: Acrescentar reflexões sobre Gestão, Coordenação Educacional e trabalho pedagógico escolar por meio do fortalecimento da dimensão ética que envolve as tomadas de decisões, direcionamento e intervenções do pedagogo.

### **Núcleo Formativo VI (Ênfase: Docência)**

Ementa: Novas práticas docentes, gestadas com a compreensão de que determinado saber resulta da articulação dos conteúdos que transcendem os seus próprios limites para a construção do conhecimento, por meio do trabalho coletivo de pesquisa e criatividade.

Tema: Construção de saberes para a ação docente: o trabalho coletivo de pesquisa como forma de construção de alternativas teórico-práticas para a docência.

Objetivo Geral: Favorecer a compreensão da prática docente para inserções do aluno como pesquisador-estagiário nas salas de aulas.

### **Núcleo Formativo VII (Ênfase: Docência)**

Ementa: Articulação dos conteúdos destinados à compreensão do fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais contextualizados em uma realidade histórica.

Tema: A complexidade da ação pedagógica caracterizada pelo agir na diversidade e na integração do contexto escolar e social com afetividades, sentimentos e cognição, pautada por compromissos éticos.

Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade de agir e refletir do aluno sobre o meio sócio-histórico-cultural, visando uma ressignificação contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

### **Núcleo Formativo VIII (Ênfase: Gestão)**

Ementa: Atuação pedagógica fundamentada nas diferentes áreas do conhecimento educacional.

Tema: Reconhecimento e compreensão das relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo para análise e

incorporação criativa do processo reflexivo em situações reais de prática e de tomada de decisões.

Objetivo Geral: Promover condições de avaliação e desenvolvimento dos conhecimentos sobre gestão e sobre a coordenação educacional.

### **Princípios norteadores da reformulação do Curso de Pedagogia da UEM**

- 1) Princípios norteadores e fundamentos para formação do Pedagogo
  - a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais;
  - b) interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, tendo a docência como base da formação profissional;
  - c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico;
  - d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
  - e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciado na concepção sócio-histórica;
  - f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
  - g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

### **2. Perfil do egresso**

A Pedagogia, enquanto um campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico, capacita o pedagogo para atuar na docência, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

O Curso de Pedagogia se caracteriza por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, sem distinção de grau na formação. Tem a docência como base de formação. Neste sentido, compõem o campo de atuação do pedagogo as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo socioeducacional;

b) Gestão Educacional, entendida em uma perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;

c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que permitiria um exercício da busca da unidade do conhecimento teórico-prático. Esse exercício possibilitaria que a síntese reflexiva se manifestasse como trabalho final de curso, que deveria ser acompanhado pelo professor de METEP e estar articulado com as práticas de ensino. O acadêmico que desenvolveria o TCC deveria ser orientado, preferencialmente, por professores lotados no DFE e DTP, com a possibilidade de orientação e co-orientação de professores de outros departamentos. Esse componente curricular deveria ter regulamento próprio.

#### Atividade Acadêmica Complementar – AAC

As atividades científico-culturais de enriquecimento curricular compreendem participação em:

- Projetos de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas;
- Seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos graduandos vivências com a educação inclusiva. Educação de jovens e adultos, a educação

no/do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares.

Atividades de Cultura e Arte – momentos de promoção da expressão cultural e artística em toda sua diversidade e autonomia, buscando a compreensão do potencial educativo da cultura e da arte.

Em síntese, apresentam-se quais as mudanças no atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEM.

<b>O que se conservou da proposta anterior</b>	<b>O que procuramos inovar</b>
A docência como foco principal de formação	O ensino e a pesquisa como parte do eixo central do curso;
A integração entre ensino, pesquisa e extensão	As práticas de ensino desde o primeiro ano do curso;
O trabalho de conclusão do curso	A introdução dos estágios supervisionados;
O contra-turno para as atividades de estágio.	A prática de ensino trabalhando articulada com a metodologia e técnica de pesquisa, a partir do primeiro ano do curso;
-	Os eixos integradores passarão a permear todo o curso;
-	As atividades acadêmicas complementares serão planejadas em temáticas pelos departamentos vinculados ao Curso de Pedagogia, privilegiando os temas sugeridos no projeto.
-	Para o trabalho de conclusão de

	curso TCC será proposto que todos os professores sejam orientadores.
--	----------------------------------------------------------------------

Fonte: Projeto Pedagógico de 2005 (Processo 1697/91).

Segundo a comissão, tentou-se “fugir de uma questão presente nos documentos e defesas de órgãos oficiais das reformas no sentido de uma especialização estreita e fragmentária no conjunto de seu processo formativo. Essa mesma legislação que fragmenta, solicita do profissional da educação uma formação que o capacite a desenvolver diferentes atividades nos diversos setores da escola e fora dela” (Processo 1697/91, fl.401)

Essas incongruências realmente constam dos diversos documentos que fundamentam a reforma educacional, especialmente nas últimas décadas, os quais apregoam novas funções para a escola e para a educação, ampliando o campo de atuação dos profissionais, sem contudo objetivar a concretização dessas prerrogativas.

Libâneo questiona, enfaticamente, a expansão do perfil e campo de atuação do pedagogo, tendo em vista que:

é uma incongruência formar em 3.200 horas, num mesmo curso, três ou quatro profissionais. Para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico ou um bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável epistemologicamente falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado (2006-b, p. 84).

A preocupação que o autor apresenta é pertinente, uma vez que é preciso compreendermos que o processo de formação do pedagogo precisa necessariamente estar assentado em uma sólida proposta curricular que contemple as categorias fundantes da atuação desse profissional em todos os âmbitos educativos. Sabemos que contemplar todos os campos é uma tarefa difícil diante da necessidade de uma expansão demasiada do tempo de formação, ante tantas possibilidades de atuação; porém devem ser estruturados sólidos alicerces para dar conta dessa prerrogativa, e investir fortemente na pesquisa

como metodologia nos parece apropriado, somado às oportunidades oferecidas de atuação ao mínimo possível em espaços não-escolares.

### **3.2 Mudanças ocorridas em 2010**

As mudanças ocorridas em 2010 se deram com a Resolução n.º 100/2009-CI/CCH, em seu Artigo 1º: “Aprovar as alterações curriculares no projeto pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia a vigorar para os alunos ingressantes a partir do ano letivo de 2010”. Tais alterações são frutos de reflexões e insatisfações por parte dos professores do Curso levados à coordenação, a qual propôs tal Resolução que desencadeou o processo de alteração.

Dentro dos problemas levantados, segundo a coordenadora da época<sup>83</sup>, estavam:

- 1) Carga horária de 34 h.a para disciplinas que impossibilitavam a integração e articulação dos conteúdos;
- 2) Carga horária de 34 h.a que exigia, conforme legislação vigente, ao menos 02 avaliações, o que acarretava uma sobrecarga tanto para o professor quanto para o aluno.

Isso acabou por acarretar a extinção de algumas disciplinas e criação de outras para melhor atender às necessidades do curso:

Extinguem-se:

#### **Na 1ª série**

- a) Políticas Públicas e Gestão Educacional: Identidade do Pedagogo;
- b) Psicologia da Educação e Identidade do Pedagogo;
- c) História das Instituições Educacionais;
- d) Políticas Públicas e Gestão Educacional: Processos Escolares e Não Escolares;
- e) Psicologia da Educação: Abordagens Comportamental e Humanista.

---

<sup>83</sup> O questionário respondido pela coordenadora da época encontra-se nos anexos desta pesquisa

**Na 2ª série**

- a) Psicologia da Educação: Epistemologia Genética;
- b) Formação e Ação Docente: Prática de Ensino e Identidade Profissional;
- c) Estágio Curricular Supervisionado de Identidade;
- d) O Pedagogo na Educação Básica;
- e) Metodologia do Ensino de Geografia: 1ª a 4ª Serie do Ensino Fundamental I;
- f) Psicologia da Educação: Abordagem Histórico-Cultural.

**Na 3ª série**

- a) Política, Planejamento e Gestão Educacional no Brasil;
- b) O Pedagogo e a Orientação Profissional;
- c) Problemas Escolares e Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Leitura, Escrita, Matemática e Ciências;
- d) Problemas Escolares e Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Contextualização Histórica;
- e) Metodologia do Ensino de Geografia: 1 a 4ª séries do Ensino Fundamental II.

**Na 4ª série**

- a) Projetos de Alfabetização e Letramento.

**CRIAÇÃO DAS DISCIPLINAS****Na 1ª série:**

- a) **Políticas Públicas e Gestão Educacional: identidade do Pedagogo nos processos escolares e não escolares**, a ser alocada no 1º semestre da 1º série

**Carga Horária:** 68 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DTP



b) **Introdução à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**, a ser alocada no 2º semestre da 1ª série;

**Carga Horária:** 68 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DLE

c) **Psicologia da Educação: Abordagem Humanista e Epistemologia Genética**, a ser alocada no 2º semestre da 1ª série

**Carga Horária:** 68 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DTP

**Na 2º série:**

a) **Planejamento, Gestão Educacional e Atuação do Pedagogo como Gestor na Educação Básica**, a ser alocada no 1º semestre da 2ª série

**Carga Horária:** 68 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DTP

b) **Psicologia da Educação: Abordagens Comportamental e Histórico-Cultural**, a ser alocada no 2º semestre da 2ª série

**Carga Horária:** 68 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DTP

**Na 3ª série:**

a) **Psicologia da Educação: Abordagem Walloniana**, a ser alocada no 1º semestre da 3ª série.

**Carga Horária:** 34 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DTP

b) **Problemas de Aprendizagem**, a ser alocada no 2º semestre da 3ª série

**Carga Horária:** 68 h/a (Teórica)

**Departmentalização:** DTP

c) **Educação e Trabalho**, a ser alocada no 2º semestre da 3ª série, e caracterizada como componente com carga horária semipresencial

**Carga Horária:** 34 h/a (24 h/a teóricas e 10 h/a prática)

**Departmentalização:** DFE

**Na 4ª série:**

a) **Metodologia para o Ensino de Geografia**, a ser alocada no 2º semestre da 4ª série.

**Carga Horária:** 68 h/a (51 h/a teórica e 17 h/a prática)

**Departmentalização:** DGE

**Alteração de seriação/periodicidade das seguintes disciplinas:**

a) Alfabetização, Letramento e Escolarização, do 1º semestre da 4ª série para o 1º semestre da 3ª série

b) Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Fundamental I, do 1º semestre da 4ª série para o 1º semestre da 3ª série;

c) Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Fundamental II, do 2º semestre da 4ª série para o 2º semestre da 3ª série;

d) Formação e Ação Docente: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, do 1º semestre da 4ª série para o 1º semestre da

**3ª série**

e) Formação e Ação Docente: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental II, do 2º semestre da 4ª série para o 2º semestre da

f) Formação e Ação Docente: Prática de Ensino Médio – Modalidade Normal, do 2º semestre da 3ª série para o 2º semestre da 4ª série;

g) Metodologia do Ensino de Ciências: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental I, do 1º semestre da 3ª série para o 2º semestre da 3ª série;

h) Metodologia do Ensino de Ciências: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental II, do 2º semestre da 3ª série para o 1º semestre da 4ª série;

i) Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª Séries do

j) Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª Séries do

Ensino Fundamental, do 1º semestre da 3ª série para o 2º semestre da 3ª série;

k) Prática de Gestão: Planejamento e Avaliação Escolar, do 1º semestre da 3ª série para o 1º semestre da 4ª série;

l) Estágio Curricular Supervisionado de Gestão I, do 1º semestre da 3ª série para o 1º semestre da 4ª série;

m) Organização da Gestão Escolar, do 2º semestre da 4ª série para o 1º semestre da 3ª série;

n) Iniciação à Ciência e à Pesquisa, do 2º semestre da 1ª série para o 1º semestre da 2ª série;

o). Sociologia da Educação e Transformação Social, do 2º semestre da 3ª série para o 2º semestre da 4ª série;

p) Educação, Mídia e Arte, de modular da 3ª série para o 1º semestre da 3ª série;

q) Sociologia da Educação: Pensamento Clássico, do 2º semestre da 4ª série para o 1º semestre da 4ª série;

r) Estágio Curricular supervisionado de Ensino Médio – Modalidade Normal, do 2º semestre da 3ª série para o 2º semestre da 4ª série.

### **Elevação da carga horária dos componentes curriculares**

a) Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil II, de 34 horas/aula para 68 horas/aula;

b) Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social, de 34 horas/aula para 68 horas/aula.

### **3.3 Sobre a formação para atuação nos processos educativos não-escolares no projeto pedagógico do curso**

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, ora apresentado, inclusive em se tratando das alterações mais recentes, aprovadas em dezembro de 2009 para vigorar a partir de 2010, constatamos que apesar do mesmo ter sido apresentado e aprovado nos departamentos DTP e DFE, que compõem o referido curso, em outubro de 2005, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura<sup>84</sup> ainda não foram aprovadas, o Projeto apresentava referências quanto à atuação do pedagogo em espaços não-escolares, demonstrando uma sintonia com as discussões empreendidas em nível nacional pelas entidades representativas, dentre elas a ANFOPE, que participou ativamente de todo o processo.

Observamos, pela análise e descrição aqui apresentadas relativas ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEM, que apesar de constar um expressivo rol de disciplinas, apenas três delas<sup>85</sup> se referem a algum encaminhamento que suscite diretamente estudos quanto à atuação do pedagogo em ambientes não-escolares, quais sejam:

1) **Políticas Públicas e Gestão Educacional – Identidade do Pedagogo nos processos escolares e não-escolares**, com 68 h.a, criada através da Resolução n.º 100/2009–CI/CCH, a qual passou a ser ofertada a partir de 2010. Na realidade, houve uma junção da disciplina Políticas Públicas e Gestão Educacional – Identidade do Pedagogo (34h.a), com a disciplina Políticas Públicas e Gestão Educacional – Processos Escolares e Não-Escolares, também com 34.h.a, ambas extintas pela mesma resolução;

2) **Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural** (68 h.a);

3) **Políticas, Gestão e Diversidade** (34 h.a) oferta semipresencial.

---

<sup>84</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura foram aprovadas em 15 de maio de 2006, pelo CNE, CP Nº 1.

<sup>85</sup> Disponibilizado o programa completo nos anexos desta pesquisa.

As referidas disciplinas estão lotadas no DTP, cuja responsabilidade é da área de Políticas Públicas e Gestão Educacional, da qual inclusive fazemos parte. Dentro do contexto da experiência enquanto docente, podemos afirmar com propriedade que se configura um esforço da área em mapear, ao menos teoricamente, os principais campos de atuação do pedagogo em espaços não-escolares. Esse esforço tem marcado iniciativas<sup>86</sup> que extrapolam o nível das disciplinas e marcam definitivamente a preocupação com a problemática apresentada.

Reiteramos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia essa questão aparece de forma veemente, considerando que inúmeras vezes é citada a atuação do pedagogo em espaços não-escolares<sup>87</sup>. Isto demonstra a ênfase atribuída à questão pelas diretrizes.

Todavia, o trato dado a essa questão no Projeto Pedagógico da instituição é insuficiente, quase inexpressivo, quando analisado sob a perspectiva dessa preocupação em se consolidar em componentes curriculares de fato. Outro aspecto que comprova estas afirmações advém das avaliações conferidas pelos egressos do curso ao serem questionados sobre a formação recebida e seu preparo para a atuação em ambientes não-escolares, que abordaremos a seguir.

### **3.4 Vozes dos egressos, que eco farão?**

Realizamos uma pesquisa empírica com dez egressos que participaram de projetos que tratavam da atuação em ambientes não-escolares, especificamente na intervenção pedagógica em ambientes hospitalares<sup>88</sup>.

Idealizamos a pesquisa por considerarmos importante a avaliação, mesmo que em uma proporção pequena, de egressos do curso de Pedagogia da

---

<sup>86</sup> A Área de Políticas Públicas e Gestão Educacional está a frente de Projetos de Extensão: Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada (Proc. 3682/05); Projeto de Ensino Educação do e no Campo (Proc.707/03); organização de eventos de extensão que têm contemplado tais assuntos e culminado na elaboração de livro: Educação e Diversidade Cultural (2010), organizado por CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de, e, FAUSTINO, Rosângela Célia. Eduem, além de diversos artigos e capítulos de livros produzidos pela área.

<sup>87</sup> Os principais artigos e incisos foram apresentados no capítulo 1.

<sup>88</sup> Egressos que participaram do Projeto de Extensão 3682/05 – Intervenção Pedagógica junto à criança hospitalizada, realizado no HUM.

instituição, uma vez que ao dar voz a estes é possível avaliarmos a maneira pela qual a questão da formação do pedagogo para atuação em ambientes não-escolares é por eles apreendida.

Para a viabilização deste estudo, recorreremos à aplicação de um questionário estruturado<sup>89</sup>, que os egressos deveriam responder via correio eletrônico, e no qual constavam arquivos com o questionário propriamente dito e um arquivo em PDF do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por nós e pelo orientador, procedimento semelhante ao aplicado junto às pedagogas do SAREH, como expusemos em capítulo anterior.

Ainda que de antemão possa parecer uma pequena contribuição frente ao número de alunos estipulado para a análise da questão proposta, essas vozes não deixam de ser representativas para os fins a que nos propomos. Para assegurar o anonimato dos respondentes, estes serão assim denominados:

1) Egressos que participaram de projetos que tratavam de atuação não-escolar, especificamente na intervenção pedagógica em ambientes hospitalares, serão denominados **Egressos-PEIPH (Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada)**, seguido de um número;

Por uma questão de ordem didática, disponibilizamos abaixo as questões formuladas, o que certamente facilitará o acompanhamento das respostas dadas pelos egressos.

#### **Questionário 1 - Egressos que participaram do Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

- 1) Em que ano concluiu seu curso de graduação?
- 2) Você atua diretamente na área de sua formação?
- 3) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?

- 4) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.
- 5) O que motivou sua participação no Projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.
- 6) A partir de sua experiência no Projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?
- 7) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?
- 8) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.
- 9) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?
- 10) O que julga relevante na formação e que fora contemplado em seu curso?

### **Do retorno dos Egressos-PEIPH...**

Em sua maioria, os egressos que participaram do Projeto de Extensão Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada, denominados Egresso-PEIPH, terminaram sua graduação entre os anos de 2007 e 2008, portanto a grande maioria não foi formada pela matriz curricular atual, que teve sua implantação em 2006.

Dos dez Egressos-PEIPH respondentes, nove se dedicam à área da educação, apenas uma se dedica exclusivamente aos estudos (mestrado).

Quando questionadas (Questão número 3) sobre seu conhecimento no que tange às possibilidades de atuação do pedagogo em espaço não-escolar e de como obtiveram esse conhecimento, dos dez respondentes, nove afirmaram conhecer o campo de atuação do pedagogo em hospitais e empresas, sobretudo viabilizados pelos estudos implementados a partir do Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada/DTP/UEM, do qual

---

<sup>89</sup> Todos os questionários respondidos estão disponibilizados nos anexos desta pesquisa.

participaram. Apenas uma respondente afirmou que obteve o conhecimento nas discussões realizadas em sala de aula.

Destacamos a fala do Egresso-PEIPH-07:

“Sim. Particularmente, tive a oportunidade de exercer alguns princípios da pedagogia empresarial enquanto trabalhei como responsável pelo setor de recursos humanos de uma empresa maringaense. Além disso, durante a graduação participei do projeto de intervenção pedagógica em ambiente hospitalar, o que me possibilitou colocar em prática pressupostos que ultrapassam a esfera escolar”.

Para o Egresso-PEIPH-05:

“Além da Pedagogia Hospitalar, o pedagogo pode atuar no RH de uma empresa. Obtive esse conhecimento sobre a Pedagogia Hospitalar no curso de extensão, e do pedagogo de RH em estudos particulares”.

Na análise das falas, percebemos que para 90% das respondentes da Questão 03 é quase inexistente a discussão da possibilidade de atuação do pedagogo em ambientes não-escolares. Essa discussão foi viabilizada pelo Projeto que participaram ou por estudos particulares, se sobressaindo a atuação em ambiente empresarial.

Quando questionadas (Questão número 4) sobre se considerarem preparadas ou não para atuar em ambientes não-escolares, das dez respondentes, apenas uma respondeu que não se considera preparada para isso.

Ressaltamos as respostas do Egresso-PEIPH-05:

“Não. Minhas pesquisas foram sempre na área escolar, embora tenha participado do projeto de extensão da Pedagogia Hospitalar, acredito que esta deveria fazer parte da carga horária do curso. Sou professora do curso de Pedagogia em outra instituição e as alunas sentem faltam do estudo sobre outras possibilidades de atuação do pedagogo. Acredito que todos estejam cansados de enxergar o pedagogo como um ator envolvido apenas do ambiente escolar”.

Para o Egresso-PEIPH-06:

“A formação oferecida pela grade curricular do curso não ofereceu subsídios para tal, no entanto me sinto preparada, já que busquei outros meios de formação”.



Para o Egresso-PEIPH-02:

“Sim. Ao participar do Projeto “Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada” foi possível adquirir experiências na área hospitalar. O projeto desafia a pedagogia tradicional, pois acontece em um ambiente distante das condições de aprendizagem da sala de aula e a interação com os profissionais da saúde permite contato com diferentes visões sobre a criança. Cabe ressaltar a importância da criatividade e responsabilidade do pedagogo para atender individualmente cada criança hospitalizada em variadas idades e condições de saúde. É necessário um planejamento diário das atividades a serem propostas, o cuidado na escolha do material e na forma como ele é utilizado para obter de cada um os melhores resultados possíveis”.

Para o Egresso-PEIPH-07:

“Sim, tendo em vista as experiências relatadas anteriormente. Contudo, vale ressaltar que tais práticas empreendidas não me foram possibilitadas nas disciplinas do curso de pedagogia e, sim, em situações extracurriculares”.

Para o Egresso-PEIPH-10:

“Não. Nesse caso creio que se deve considerar qual o espaço não-escolar. No caso de uma empresa, por exemplo, acredito que os objetivos a serem atingidos entrariam em conflito com a formação de homem e de mundo que o curso de Pedagogia me proporcionou apropriar. Na sociedade em que vivemos (capitalista), o interesse maior de uma empresa é o lucro e não a formação humana, bem como sua emancipação. Sair de um curso que forma para questionar o a sociedade da forma como está posta e passar a atender as exigências do mercado, na minha opinião, seria algo no mínimo difícil. Agora, sabemos que há instituições não-escolares que necessitam dessa formação (humana) que defendo, como é o caso dos hospitais e de determinadas ONGs”.

Na análise das falas, podemos averiguar que grande parte das respondentes da Questão 04 se consideram preparadas para atuar em ambientes não-escolares, mas essa vivência não fora oferecida durante o curso, e estas reafirmam a importância da participação no Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica Junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM e estudos complementares.

Quando questionadas (Questão número 5) sobre o que motivou a participação no Projeto de Extensão: Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada/DTP/UEM, e\_o que essa experiência significou para sua formação profissional, salientamos as falas do Egresso-PEIPH-07:

“Motivou-me o interesse por um novo espaço de atuação profissional. Durante o período em que participei do projeto, vivenciei os benefícios auferidos pela presença do pedagogo junto à criança hospitalizada, sobretudo no que concerne à possibilidade de interação social por meio de jogos e situações lúdicas que visavam minimizar os dissabores da internação hospitalar para crianças, adolescentes e os próprios familiares. É gratificante saber que pude contribuir para a humanização de um ambiente notadamente marcado pela dor e pelo sofrimento”.

Para o Egresso-PEIPH-06:

“A busca por complementar a formação é que motivou a participação. O contato com ambientes extraescolares pode evidenciar não só outras possibilidades de atuação, mas também me propiciou uma reflexão sobre a profissão que escolhi”.

Para o Egresso-PEIPH-02:

“Antes de ingressar no curso de graduação em Pedagogia tive algumas experiências no setor de saúde. Fiz o curso de auxiliar de enfermagem na Secretaria de Saúde de Maringá, tendo a oportunidade de vivenciar no âmbito hospitalar as dificuldades que o enfermo hospitalizado encontra para superar a dor, o medo e a angústia que encontra em muitas situações de doença. Quando ingressei na Universidade Estadual de Maringá, ao iniciar o curso de Pedagogia, participei de projetos de iniciação científica, ensino e extensão. O projeto de extensão “Intervenção Pedagógica junto a Criança Hospitalizada” possibilitou-me refletir sobre de que forma a ludicidade pode contribuir para a saúde da criança hospitalizada e qual o papel do pedagogo no ambiente hospitalar. A partir de algumas leituras realizadas sobre a temática apoiadas nos referenciais teóricos propostos por Ceccim (1998), Novaes (1998), Fontes (2004), entre outros, foi possível identificar a importância das atividades lúdicas que proporcionam condições para que se cumpra o direito de brincar de qualquer criança, inclusive daquela que se encontra hospitalizada. Cabe salientar, ainda, que a enfermidade do educando muitas vezes o obriga a se ausentar da escola por um período prolongado, trazendo prejuízos às atividades escolares. Por esse motivo, há necessidade de uma projeção emergente que, além de atender o estado biológico e psicológico da criança, atenda também suas necessidades pedagógicas. Portanto, a continuidade dos estudos no período de internação, traz maior veemência às forças vitais do educando e dessa maneira, procede a uma predisposição que facilita sua

cura. O trabalho das acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM é acompanhado de perto pelas enfermeiras. Com elas, as acadêmicas trocam ideias e recebem algumas orientações sobre o quadro clínico da criança. As crianças saem da rotina, se distraem, fantasiam, imaginam, criam, ocupam o tempo aprendendo. Os pais, também melhoram seu aspecto emocional, pois veem seus filhos mais alegres, com melhor auto-estima.”

Para o Egresso-PEIPH-08:

“O que me motivou de início foi a preocupação em enriquecer minha vida acadêmica, e meu currículo, o que de fato aconteceu, contudo, trabalhar no hospital vivenciando cada progresso das crianças hospitalizadas me fez crescer enquanto pessoa e profissional, tendo consciência de que é possível fazer um bom trabalho, mesmo não estando na educação formal”.

Na análise das respostas, podemos verificar o fator positivo da experiência em ambientes não-escolares para a formação do profissional, uma vez que permite enxergar as possibilidades de atuação em diferentes campos em que a educação seja necessária.

Quando questionadas (Questão número 6): “A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica Junto à Criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo? E o que essa experiência significou para sua formação profissional?”, reproduzimos as falas do Egresso-PEIPH-08:

“Mesmo tendo atuado no hospital, um ambiente não-formal para a educação, ainda não me sinto preparada para atuar em todos os ambientes informais, entretanto, não há nada que não se possa aprender, penso que está aí o papel da formação continuada, ao se descobrir novos caminhos profissionais, deve prover formação para eles, assim como a atualização do profissional”.

Para o Egresso-PEIPH-05:

“Não me sinto preparada para atuar em outros espaços [...] O papel da formação continuada é essencial para capacitar o pedagogo a atuar em outras áreas, em virtude de não serem abordadas estas especificidades no programa do curso”.

Para o Egresso-PEIPH-06:

“Sim me sinto preparada, no entanto a busca por conhecimento nunca deve ser abandonada, a formação continuada é que dá subsídios para que a atuação nessas outras áreas seja efetivada com qualidade”.

Para o Egresso-PEIPH-07:

“A experiência no ambiente hospitalar favoreceu-me uma compreensão mais abrangente da atuação do pedagogo. Contudo, cada espaço de atuação exige conhecimentos específicos, o que pode ser ofertado por meio da formação continuada”.

Para o Egresso-PEIPH-10:

Minha participação no projeto esteve relacionada justamente ao interesse de vivenciar outras experiências educativas. Falar de educação é falar de algo muito mais amplo do que aquilo que acontece nas escolas. Educação é uma atividade humana e que acontece em todos os espaços, seja com objetivos previamente estabelecidos ou não. Nesse sentido, decidi participar do projeto a fim de perceber essas outras experiências pois creio que deve enriquecer minha formação profissional. Penso que uma coisa é comentarmos sobre algo que lemos ou ouvimos falar, outra coisa é falarmos de algo que participamos e vivenciamos. Isso me proporcionou, além de ganhos acadêmicos, lições inexplicáveis. Poder contribuir com a recuperação de uma criança é algo único.

Para o Egresso-PEIPH-04:

“Sim, pois minha participação no Projeto Intervenção Pedagógica Junto a Criança Hospitalizada possibilitou alguns conhecimentos básicos, porém fundamental para minha atuação como educadora num ambiente hospitalar, no qual entendi que, assim como em outros diferentes ambientes existe adequações a regras específicas pertinentes e necessárias para uma intervenção. Deste modo tendo adquirido esta clareza sinto-me capaz de atuar em diferentes espaços educacionais. Em relação específica a uma atuação direcionada a espaços indígena ou do campo é importante esta clareza, mesmo sem até o momento não ter adquirido qualquer experiência prática em espaços como estes, adquiri alguns conhecimentos teóricos que com certeza me auxiliariam numa prática pedagógica condizente a esta realidade. Conhecimentos estes adquiridos durante minha graduação principalmente em conteúdos das disciplinas de Políticas Públicas. Neste contexto participei de alguns encontros e palestras que me proporcionaram determinados conhecimentos e uma visão que embora básica com certeza será de grande valia caso um dia eu precise atuar nestes ambientes. Sabemos que a prática para um iniciante somente será adquirida no decorrer de sua atuação e que os conhecimentos teóricos serão os parâmetros norteadores

desta prática. Claro, lembrando outra vez que, todo e qualquer ambiente educativo terão suas especificidades as quais nós educadores temos que nos adequar, flexibilizando teoria e prática, contanto que saibamos os objetivos e função da educação escolar enquanto profissionais da área. Nessa questão, em relação a formação continuada considero ser fundamental e necessária para que nós educadores tenhamos conhecimentos específicos conforme exigência no meio de atuação. Ademais diante de tantas e rápidas mudanças sociais e diversidade cultural dentro de uma mesma sociedade, enquanto educadores precisamos estar sempre atualizados. Sabemos que é uma busca nada fácil, porém fundamental e gratificante”.

Analisando as falas, podemos nos certificar que é de fundamental importância o oferecimento de oportunidades para que os alunos possam adquirir experiências teórico-metodológicas em ambientes não-escolares. Isso eleva a compreensão da função educacional, além de propiciar maior confiança em si mesmos como educadores e profissionais, sobretudo que necessitam estar em constante aperfeiçoamento.

Quando questionados (Questão número 7) sobre quais as disciplinas que consideram fundamentais para a formação do Pedagogo; para o Egresso-PEIPH-04:

“Não existe uma ou outra que seja melhor, todas são fundamentais para nossa formação profissional, principalmente nós educadores que a cada dia passamos por diversas situações de ensino e aprendizagem com alunos de diferentes personalidades a espera de uma educação condizente para sua formação humana”.

Para o Egresso-PEIPH-06:

“Todas as que possam respaldar teoricamente a atuação docente, como as de filosofia, história, psicologia, e também disciplinas que tragam a luz temas que extrapolem o ambiente escolar, como, por exemplo, disciplinas ligadas a atuação junto a empresas, hospitais e até mesmo as salas de recurso”.

Para o Egresso-PEIPH-07:

“Acredito que a prática do professor deve estar sempre subsidiada por uma formação teórica consistente, por isso destaco as disciplinas de psicologia da educação, políticas públicas, dificuldades de aprendizagem, filosofia e história da educação”.

Para o Egresso-PEIPH-08:

“Penso que todas as disciplinas abordadas no curso são fundamentais, tanto as de fundamentação teórica, quanto as que são ligadas diretamente à prática docente”.

Para o Egresso-PEIPH-10:

“A pergunta sugere que me envolva num debate bem atual sobre os cursos de Pedagogia, em especial o curso de Pedagogia da UEM. É comum eu perceber acadêmicos criticando o currículo do curso por considerá-lo demasiado “teórico” e “pouco prático”. Posicionamento que me incomoda um pouco. Na verdade, disciplinas que abordam a história da educação, a filosofia, as políticas públicas, a meu ver, fornecem as bases para a atuação do pedagogo, seja alfabetizando uma criança (ou adulto), identificando seus possíveis problemas de aprendizagem, enfim, buscando o objetivo último de sua atuação que é a aprendizagem do aluno. As próprias explicações para as dificuldades que a parecem nesse percurso estão nos fundamentos da educação. Nesse sentido, acredito que todas as disciplinas que hoje estão no currículo do curso de Pedagogia são importantes na formação do pedagogo”.

De modo geral, as respondentes consideram as disciplinas como Psicologia da Educação, Didática, Metodologias do Ensino, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Políticas Públicas Educacionais, Gestão Educacional, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação. Como podemos notar, tanto as disciplinas voltadas para o núcleo de fundamentos teóricos quanto as voltadas para as questões teórico-metodológicas. Portanto, desconstruímos, com essas falas, alguns argumentos de que os alunos privilegiam um encaminhamento mais prático em detrimento de uma formação teórica.

Quando solicitadas (Questão número 8) para apontar as principais lacunas do curso de Pedagogia. Para o Egresso-PEIPH-05:

“As lacunas se referem à falta de atuação em espaços não escolares, embora acredito que quando nos propomos a desenvolver algum trabalho, não importa se isso foi estudado na graduação ou não, é necessário buscar nos atualizar e capacitar para poder atuar naquilo que o mercado de trabalho oferece”.

Para o Egresso-PEIPH-04:

“Acredito que seriam importantes maiores esclarecimentos quanto a questão de informar os acadêmicos deste curso sobre a amplitude de atuação ou ainda oferecer quem sabe outras oportunidades para experiências como, por exemplo, na educação especial tão exigida na atualidade. Lembrando que esta visão é pessoal, considerando o período de minha formação”.

Para o Egresso-PEIPH-04:

“Penso que estudamos muito superficialmente as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Para o Egresso-PEIPH-04:

“Bom, sei que não é fácil colocar nova (s) disciplina (s) curso de Pedagogia. Os últimos debates realizados a fim de “abrir espaço” para a nova disciplina de LIBRAS evidenciaram o quanto a questão é complicada. Não podemos deixar de considerar o fato de que, atualmente, se multiplicam os estudos que sugerem novas e novas necessidades para o curso de Pedagogia. Pesquisas chamam a atenção para a necessidade de se abordar questões sobre sexualidade, etnia, respiração oral, surdez, discalculia, dislexia, entre muitas outras. Estão aí os estudos sobre multiculturalismo que evidenciam o quanto a escola exclui, marginaliza e discrimina por meio de suas ações, o que sugere novas abordagens aos cursos de licenciatura e principalmente o de Pedagogia. Tais necessidades são justamente apontadas num contexto de formação aligeirada dos cursos (a chamada Declaração de Salamanca, por exemplo, é da década de 1990), o que torna inviável ampliar o tempo de formação. No entanto, acredito que adequações são possíveis (e necessárias) de serem realizadas a fim de incluir discussões referentes à criança hospitalizada, que um espaço de educação não-escolar e, portanto, um espaço de atuação do pedagogo (sem mencionar as imposições legais). Saber com clareza em que medida essa atuação pode contribuir para a recuperação de uma criança é fundamental para uma ação mais efetiva no hospital”.

De modo geral, as principais lacunas apresentadas pelas respondentes se referem aos problemas ligados à dicotomia entre teoria e prática, dificuldades encontradas nas disciplinas de metodologias.

Quando instadas (Questão número 9) para apresentarem sugestões para resolver as questões problemáticas que pontuaram, houve as seguintes manifestações:

Para o Egresso-PEIPH 07:

“O currículo atual é bem diferente daquele que orientou a minha graduação, mas as observações que pudemos fazer é que os conteúdos estão ainda mais segmentados, dificultando o aprofundamento dos conceitos científicos pelos alunos. Tomando por base o meu aprendizado, acredito que as disciplinas que tratam das metodologias de ensino são negligenciadas, contribuindo muito pouco para a nossa formação. Como ressaltai anteriormente, seria mais interessante dominar as diversas teorias pedagógicas, a fim de discernir as possibilidades, avanços e entraves à prática docente que tais concepções suscitam, do que estudar conteúdos de ciências, matemática, português ou geografia”.

Já para o Egresso-PEIPH 06:

“Acredito que seja necessário melhor formular a ponte entre a teoria e a prática, nosso curso apresentou uma boa fundamentação, no entanto deixou a desejar quanto a relação desta com a atuação, Outro ponto seria explorar mais as possibilidades fora do espaço escolar. Um incentivo maior a pesquisa, também se faz necessário, uma vez que nem todos os alunos conseguem por motivos diversos desenvolver, por exemplo, um pic durante a graduação”

Para o Egresso-PEIPH 05:

“Uma disciplina sobre Pedagogia Hospitalar com estágio no hospital, uma disciplina sobre Pedagogia Empresarial com estágio em uma empresa, uma disciplina sobre Educação Indígena, Educação da Terceira Idade. Pode parecer utópico, mas o pedagogo precisa conhecer espaços que vão além da escola, para que o mercado de trabalho não fique restrito apenas à escola”.

Como sugestão da grande maioria dos respondentes permaneceu a ênfase de melhorar o vínculo entre teoria e prática, o Estágio Supervisionado, bem como as disciplinas das diversas metodologias.

Finalmente, quando questionadas sobre o que julgam relevante na formação e não foi contemplado no curso (Questão número 10):

Para o Egresso-PEIPH 07:

“Acredito que conteúdos que remetam à alfabetização são pouco estudados no curso de pedagogia, principalmente, quando se considera que a maior parte dos graduados tende a trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental”.



Para o Egresso-PEIPH 05:

“Os alunos reclamam muito da falta da prática no curso de pedagogia, os que não trabalham na escola, porém acredito que por mais prática que se tenha na graduação, quando se chega em uma instituição é necessário trabalhar conforme a “cartilha” de cada local. Acredito que os estágios sejam importantes para termos uma noção daquilo que será vivenciado em cada local, seja no hospital, na escola, na empresa, porém nenhum estágio será capaz de nos preparar para lidarmos com as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Penso que o que temos de mais importante, ainda, na graduação é a teoria, que nos dará subsídios para nossa prática cotidiana. Voltando a questão apresentada, acredito que seja essencial elencar aspectos da Pedagogia dos espaços não-escolares, que não foi a minha realidade, não conheço a grade curricular da UEM hoje, mas onde trabalho já há a preocupação de reformulação da grade abrangendo estes aspectos”.

Para o Egresso-PEIPH 06:

“O que não foi contemplado em meu curso foram as diferentes possibilidades de formação, ficando este restrito ao ambiente escolar”.

Para o Egresso-PEIPH 10:

“A referida ausência de abordagens sobre os processos educativos não-formais, além de outras necessidades contemporâneas, teria que ser pensada de forma que disciplinas históricas e filosóficas não fossem prejudicadas no currículo, uma vez que as considero tão importantes quanto as disciplinas “práticas”. Adequações poderiam ser feitas no currículo do curso a fim de agrupar disciplinas de acordo com áreas do conhecimentos e, assim, aproximar as relações entre professores e alunos. Nessa reorganização, novas necessidades poderiam ser contempladas. No entanto, essa é uma discussão complicada considerando os interesses divergentes que acompanham as discussões curriculares do curso de Pedagogia. Sabemos que, muitas vezes, discussões pedagógicas servem para legitimar interesses de cada área, o que é um problema. Outra questão a ser considerada seria tornar o curso integral e/ou aumentá-lo para 5 anos, o que permitiria que as novas necessidades fossem contempladas e também facilitaria a vida dos acadêmicos que, por exemplo, se desdobram na realização de dois estágios concomitantes e no contra-turno (4º ano). É claro que posso estar falando em algo inviável, até em virtude das condições atuais em que faculdades oferecem cursos em um tempo bem menor. No entanto, considero que a desanimadora desvalorização (no caso é financeira mesmo) dos pedagogos que podemos observar se deve, em grande

medida, pelo excesso de profissionais mal formados que todos os anos são colocados à disposição do MERCADO”

De modo geral, houve uma retomada das considerações feitas na Questão 8, que levanta as lacunas do curso, propondo, portanto, a vinculação entre teoria e prática quanto a contemplar o curso com disciplinas que tratem dos ambientes não-escolares.

Podemos observar, pelas falas dos respondentes, que as experiências oportunizadas durante a formação inicial influencia sobremaneira a futura vida profissional do aluno. Apesar de todos os egressos que responderam à pesquisa terem participado do Projeto de Extensão que direcionava para a atuação em hospitais, a influência foi positiva para “abrir horizontes” nas demais possibilidades de atuação do pedagogo. Por conseguinte, o esforço dos cursos de formação em oferecer tais oportunidades é inquestionável. Nesse cenário, a assertiva de Assis (2007, p. 161) é bastante pertinente: “[...] é preciso relembrar da existência de outros espaços, onde a educação se faz presente, porém não obedecendo à estrutura da escola, mas uma própria, a qual também se preocupa com a vertente social ‘educação’”.

Portanto, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir, se apropriando do termo usado por Negrão e Rodrigues (2009,p.37), da tessitura histórica do curso de Pedagogia, onde muitas mãos são necessárias para mover os pentes de um lado para o outro e também para frente e para trás, “[...] destecendo alguns pontos e tecendo novos, com linhas claras e vivas para começar outro horizonte da formação do pedagogo no Brasil. [...] continuaremos tecendo hora a hora, o longo tapete que nunca se acaba”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, buscamos compreender de que forma tem se dado o processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares, sobretudo na atuação que ocorre no ambiente hospitalar. Procuramos estabelecer as relações existentes entre educação e trabalho bem como os imperativos impostos em uma sociedade capitalista. Para tanto, consolidamos nossas análises e interpretações ancorando-as no método eleito para nortear este trabalho, o Materialismo Histórico.

Várias questões permeiam essa problemática, que vão desde o pensar para que serve a Pedagogia, a construção histórica dos cursos de Pedagogia no Brasil, a busca pela consolidação de campo epistemológico próprio, o processo de construção identitária até a formação desse profissional diante da complexificação da sociedade atual.

Embora para nós, particularmente, concordamos com Mészáros (2003) quando este pontua que não saber quem é e o que faz um pedagogo é não saber para que serve a educação, de forma que a própria Pedagogia fique dominada por um grupo interessado na reprodução de um sistema desumano e autodestrutivo. Acreditamos na importância desse profissional na sociedade como um articulador na promoção humana em todos os seus aspectos.

Tomar o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá como objeto de investigação, no âmbito desta pesquisa, nos remete inicialmente a vislumbrá-lo não em uma condição de particularidade, mas ao contrário, enxergá-lo em uma condição de integrante de uma totalidade que não pode ser ignorada.

Quando buscamos discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, destacando o enfoque dado à abrangência do campo de atuação do pedagogo para contextos que extrapolam o circunscrito espaço escolar, consideramos que essa abrangência não acontece por simples conquistas e reconhecimento desse profissional, mas ao contrário, ancoramos nossa análise fundamentada na complexificação da sociedade, particularmente no que se refere à precarização do trabalho, à flexibilização advindas da reestruturação produtiva, marcada pelo desemprego estrutural que acaba por

redefinir perfis profissionais e campos de atuação e conseqüentemente as exigências de adaptação dos cursos de formação de profissionais, dentre eles o pedagogo.

Dikel (1998) analisa a situação afirmando que “Nesse modelo, exige-se uma força de trabalho bastante qualificada, polivalente e criativa, capaz de responder à variedade e complexidade da demanda [...]” (p. 38). Essa realidade tem sido marcada pela contradição em buscar um profissional qualificado, promovendo o discurso de valorização do conhecimento quando assistimos em contrapartida ao esvaziamento da escola em todos os seus níveis, assumindo funções além de sua tutela.

O discurso que se assenta, especialmente na educação, sobre a inclusão, o respeito à diversidade, o respeito às minorias e o combate à miséria, justifica, a partir desse ideário, uma abertura da escola e do próprio conceito de educação como espaço para combater tais problemas, prestar assistência e ainda promover a construção/reprodução do conhecimento, que obviamente não tem sido assumido como função principal da escola.

Nessa condição, compreender a educação e como tais propostas apregoadas têm se consolidado é de fundamental relevância, tendo em vista que os cursos de formação de professores e principalmente do pedagogo têm absorvido essas orientações . Chaves (2008) contribui com a discussão defendendo que:

Há desvalorização dos fundamentos, anúncio do conhecimento, de fato, a negação deste. Acirradas as contradições, a sociedade capitalista, em coerência absoluta com sua lógica, legitima somente em seus debates a defesa da cidadania, da democracia, da paz, da garantia de direitos individuais, e mais uma vez coloca esta temática de forma acentuada no interior das instituições educativas, e desta forma são então “retraçadas” as estratégias. (p.20)

As estratégias a que se refere a autora podem ser claramente identificadas nas propostas educacionais, bem como na saúde, que também é alvo da nossa pesquisa, pela relação que estabelece com a educação, sob o argumento de integralidade e humanização. Não estamos negando, contudo, a importância e a legitimidade de tais defesas, nossa crítica se pauta na distorção que acompanha

toda a problemática efetivamente causadora da exclusão, discriminação e marginalização, em que educar e cuidar (educação e saúde) para a tolerância, em um momento em que predomina uma profunda contradição social. Assim, é pertinente citarmos o posicionamento de Chaves (2008) quanto a essa questão:

[...] tornar-se possível a interpretação de que na atualidade há conquistas sociais, pois a criança e seus direitos estão no centro da agenda internacional, o que impulsiona a elaboração de projetos socioeducativos de organizações governamentais e não governamentais [...] A partir desta lógica, tratar dos direitos das minorias étnicas mostra-se aparentemente como conquista e investir em programas de atendimento à criança é reduzir a pobreza, o que, em última instância, significa retirar da discussão o que de fato origina a miséria de milhões de habitantes do planeta (p. 21)

Essa constatação nos permite reconhecer a importância do pedagogo e sua atuação dentro e fora do âmbito escolar, enquanto profissional, por isso defendemos uma formação que supere a dicotomia entre teoria e prática, entre o pensar o fazer, e seja buscada, pelas instituições formadoras, uma formação integral, centrada nos conteúdos e que fuja dos “ditames do capital” que tem marcado as propostas de reformas educacionais, especialmente na última década.

Soares e Bettega (2008) comparam alguns conceitos presentes no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco “Educação: Um tesouro a descobrir” com a Resol. CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) e concluem que:

[...] existe ligação entre as políticas educacionais atuais e os interesses econômicos dos detentores do capital mundial, representados pelos organismos internacionais. As reformas públicas brasileiras direcionam-se às orientações do Banco Mundial (BM), no sentido de inserção rápida no mercado, e conseqüentemente enxugamento dos currículos, diminuição da ênfase na teoria em detrimento da valorização da prática. É uma visão mercantilista e pragmática que invade o curso de pedagogia e esvazia esse campo de conhecimento científico (p.14)

Nas propostas curriculares de formação para o trabalho, essa incorporação da racionalidade produtiva se dá pela articulação do conhecimento a ser ensinado com o “fazer”, em que temos percebido grande ênfase na formação a

partir da prática, gerando uma formação administrada que propicia a submissão às regras de acumulação capitalista:

[...] Saber e saber-fazer, associam-se para produzir uma nova subjetividade – o saber-ser – capaz de adequar o trabalhador aos imperativos das formas de produzir postas pelas tecnologias e formas de gestão do trabalho características da produção integrada e flexível. [...] (SILVA, 2004, p. 13).

Sabemos que a ênfase atribuída à docência nos cursos de Pedagogia decorre, em grande medida, da herança do próprio curso. Nas DCNP de 2006, isso é objetivado, embora constitua forte defesa da atuação do pedagogo em outras atividades que compõem o ambiente não-escolar, apesar dos grandes debates instaurados favorável e desfavoravelmente a essa prerrogativa. Não podemos ignorar que a docência precisa ter seu conceito ampliado, mas ela constitui-se essencialmente na base para subsidiar quaisquer intervenções pedagógicas, quer na escola, quer fora dela. Seja na gestão ou na docência, o profissional precisa conhecer o processo educativo. Concordamos com Anastasiou<sup>90</sup> quando assinala que “[...] não há como coordenar um trabalho que se desconhece, sobre o qual, nada ou muito pouco se sabe” (ASSIS, 2007, p. 155).

Anastasiou e Alves (2004) apontam a pesquisa como metodologia necessária na formação do pedagogo, pois além de contribuir para o desenvolvimento diferenciado do aluno, a vivência universitária contribuirá sobremaneira para uma formação e constituição da consciência profissional mais amadurecida.

A realização da prática por meio da pesquisa leva à inserção do aluno no cotidiano da escola, da sociedade e, principalmente, a uma inserção efetiva na dinâmica da academia, promovendo o aprimoramento de sua formação profissional. Dessa forma, é possível, além de contemplar na formação o contato com a pesquisa, a consolidação de saberes solidamente construídos, essenciais para a prática pedagógica, considerando que o pedagogo é o articulador entre

---

<sup>90</sup> Lea das Graças Camargo Anastasiou está entre os cinco pesquisadores renomados nacionalmente na área da educação que participaram da pesquisa de Assis (2007) sobre a

alunos, professores, gestores dentro e fora do ambiente escolar, em especial no ambiente hospitalar, onde acreditamos que muitas crianças e adolescentes podem desenvolver seu potencial, cada uma de acordo com sua singularidade. A doença de modo algum pode ser um impeditivo para alcançar essa integração e promoção humana.

Em se tratando do curso de Pedagogia da UEM, após as constatações obtidas pelo conjunto da análise do Projeto Pedagógico, por meio do levantamento das disciplinas que contemplam diretamente as discussões sobre os campos de atuação do pedagogo em espaços não-escolares e as considerações feitas pelos egressos, podemos inferir que existem lacunas que precisam ser revistas; a primeira é a consideração efetiva dos espaços não-escolares. Essa afirmação pode ser comprovada pelo exíguo número de disciplinas que tratam dessa formação, pela supremacia dos campos de estágios, que ficam quase que exclusivamente vinculadas à escola formal e pela avaliação dos egressos que em sua grande maioria não se consideram preparados para atuar em ambientes não-escolares.

Apesar de representar uma pequena parcela, o retorno dado pelos egressos através dos questionários nos permite constatar que é importante oportunizar situações pedagógicas fora do âmbito escolar, porque isso acarreta uma “abertura de visão” do vasto campo educacional.

Outra importante constatação se refere ao retorno dado pelos pedagogos do SAREH, que em sua maioria também não tiveram em sua formação inicial a preparação necessária para atuar em ambientes não-escolares, no caso específico desses profissionais, no ambiente hospitalar. No entanto, estes avaliam como primordial uma formação sólida, a motivação em buscar/pesquisar sobre as especificidades de cada campo de atuação, que certamente são diferentes e pontuais. Isso nos leva a afirmar que a pesquisa e a formação continuada configuram-se em elemento articulador fundamental em todo esse processo.

Neste sentido, é preciso voltarmos nossa atenção para as propostas do Curso de Pedagogia, para que não percamos de vista a dialeticidade do

processo educativo, que ao mesmo tempo que constrói o sujeito é construído por ele, conforme postula Saviani (2008, p.152):

Emergindo de um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente às várias abordagens sobre educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência de realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes permitirá uma ação eficaz.

Perseguir essas prerrogativas significa reavaliarmos constantemente os propósitos do curso, seus limites e suas possibilidades. Compreendermos e apreendermos de fato que é imperativo formar o pedagogo tendo em vista o amplo campo que se abre para este profissional, superando o esvaziamento teórico que tem marcado nossa realidade educacional para além de atender as demandas pedagógicas que se multiplicam atualmente, para que possamos “[...] atentar sempre para que, no afã de cuidar do presente, não esqueçamos os alicerces teóricos dos quais somos herdeiros diretos” (OLIVEIRA e MENDES, 2007, p. 338). Reiteramos esse posicionamento no sentido de rejeitar a superficialidade, a fluidez e o niilismo que têm se colocado junto às propostas de formação do pedagogo.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von *et al.* **Educação não-formal cenários da criação.** Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de ensinagem na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. UNIVILLE, Joinville, SC, 2004.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, P. Além do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

ANFOPE. Considerações das entidades Nacionais de Educação - ANPEd, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR - sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Abril, 2005a.

AQUINO, Júlio Groppa. **O professor, o aluno, a diferença e a hospitalização.** In: FONSECA, Eneida S. (org). **Atendimento Escolar Hospitalar. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar:** a criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos:** afinal, que profissional é formado na pedagogia? Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas. Campinas, 2007.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Neoliberalismo e reforma educacional: crise e esgotamento. In: CALEGARI-FALCO. Aparecida Meire (org). **Sociologia da Educação:** Olhares para Escola de Hoje. 2.a ed. Maringá, EDUEM, 2009.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. In: **Educação da Crianças Hospitalizada:** As várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 27, n. 73, 2007.

BEILLEROT, Jacky. **A Sociedade pedagógica.** Porto, Rés Editora, 1985.

BERTONHA, João Fábio. **Geopolítica e relações internacionais na virada do século XXI:** uma história do tempo presente. Maringá, EDUEM, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1998.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002-a.

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento domiciliar**: Estratégias e orientações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, dezembro de 2002-b.

BRASIL. **Política Nacional de Humanização** – Humaniza SUS. Ministério da Saúde, Núcleo Técnico da Política de Humanização, Brasília, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3 de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer 5/2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS (Humaniza – SUS), Ministério da Saúde. Disponível em [www.saude.gov.br](http://www.saude.gov.br).2010

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CALEGARI, Aparecida Meire. **As inter-relações entre Educação e Saúde: Implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, Maria Terezinha. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no Setor do HIJG. In: **Educação da Criança Hospitalizada**: As várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 27, n. 73, 2007.

CARNOY, M. **La dialéctica educación-empleo**. In: De juventud, n.15, 1984.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (orgs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá, EDUEM, 2010.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A Prática educacional de Pedagogo em espaços**

**formais e não-formais.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.87, n.216, p.188-197, maio/ago. 2006.

CAVALCANTI, Regina T. Kosinski. **Projeto Assistência Pedagógica à Criança Hospitalizada.** Maringá: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 1997.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci. Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFGRS, 1997.

CECCIM, Ricardo Burg. A escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: FONSECA, Eneida S. (org.) Atendimento Escolar Hospitalar. **O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar:** a criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

CECCIM, Ricardo Burg; FONSECA, Eneida Simões. **Classes Hospitalares: Onde, quantas e por quê?** In: FONSECA, Eneida S. **Atendimento Escolar Hospitalar. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar:** a criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

CECCIM, Ricardo Burg. **A difusão da dimensão cuidadora da saúde, a invenção de mundos e a comunicação do conhecimento como superfícies de contágio.** In: Interface Saúde e Educação, v.12, n.24, p.5, jan./mar. 2008.

CONGRESSO ESTADUAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - EPE. (1967), Anais. São Paulo.

CHAVES, Marta. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960:** o caso da educação no Jardim de Infância. Tese de Doutorado, UFPR, 2008.

CUNHA, Luiz Cláudio Rezende. **A cor no ambiente hospitalar.** Anais do I Congresso Nacional da ABDEH - IV Seminário de Engenharia Clínica, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação:** Um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

DIKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) **Cartografia do Trabalho Docente.** Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 1998.

DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades:** mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Um passo atrás:** Novas diretrizes para os cursos de Pedagogia são um retrocesso. *Jornal da Ciência – Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, n. 627, de 15/08/2008.

EVANGELISTA, Olinda. **Curso de Pedagogia:** Propostas em disputa. Disponível em [www.ced.ufsc.br/pedagogia/manifestodoseducadoresbrasil2005.htm](http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/manifestodoseducadoresbrasil2005.htm). acesso em 25.07.2009.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional dos anos de 1990:** O multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. UFSC, Tese de Doutorado, 2006.

FONSECA, Eneida S. **A Situação brasileira do atendimento pedagógico educacional hospitalar.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, 1999.

FONSECA, Eneida S. (org.). **Atendimento Escolar Hospitalar. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar:** a criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

FONTES, Rejane de Souza. **A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospitais.** São Paulo, *Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.2. maio/agosto de 2004.

FONTES, Rejane de Souza e VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **O papel da Educação no hospital.** In: **Educação da Crianças Hospitalizada:** As várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 27, n. 73, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A crise do trabalho assalariado e perspectivas de uma nova cultura de relações de produção.** Brasília, UNESCO/Ministério do Trabalho, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** 2. ed. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2006.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do usuário In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs). *Escola S.A: quem ganha e quem perde com o neoliberalismo.* Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-46.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempo Neoliberal. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs). *Capitalismo, trabalho e Educação.* Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luiz; POLAINO-LORENTE, Aquilino . **Pedagogia Hospitalaria:** atividade educativa em ambientes clínicos. Madrid: Narcea, 1990.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme; MORAIS, Silvia Pereira Gonzaga de. O brincar como ação mediadora no trabalho desenvolvido com crianças

hospitalizadas. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas-SP, Papirus, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Rumos da Cultura Moderna, 26).

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrando. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 68, ano XX, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In. Revista Olhar de Professor, p. 35-62. UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, 2007.

LEITE, Márcia de Paula. Entrevista (Sala de Imprensa, jornal da Unicamp, Edição 404 - 11 a 17 de agosto de 2008).

LEITE, M. P. e RIZEK, C. S. C. Complexos e Qualificações. In: LEITE, M. P. e NEVES, M. A . (Org.) **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo; Rio de Janeiro, ALAST, 1998.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213- 242.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10ª ed. São Paulo, editora Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. As Diretrizes curriculares da pedagogia: Campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In. GUIMARÃES, Valter Soares (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas-SP, Papirus, 2006-a.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Revista Educação e Sociedade, vol.27, n. 96, Campinas, out. 2006-b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Cortez, São Paulo, 1991.

**MANIFESTO DOS EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**, 2005.

<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>. Acesso em 30/08/2010.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Educação além dos muros da escola: o papel do pedagogo.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. <http://re.granbery.edu.br>- Curso de Pedagogia- N.5, jul/dez 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2003.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à educação.** In. Revista Educação e Sociedade. V. 24, n.84, Campinas, Set. 2003.

MORAES, Reginaldo Carmello C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000. p.13-42

NEGRÃO, Sonia Maria Vieira; RODRIGUES, Elaine. **Tecendo a história do curso de Pedagogia no Brasil: identidades temporais-1939-2005.** In: Pedagogia 35 anos: História e Memória – Universidade Estadual de Maringá. Curitiba, Instituto Memória, 2009.

NOVAES, Luiza Helena Vinholes Siqueira. **Brincar é saúde: o alívio do stresse na criança hospitalizada.** Pelotas: EDUCAT, 1998.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol. 25, n.89, Dez, 2004.

OLIVEIRA, Tayra C.; RIBEIRO, Amelia Escotto Do Amaral . Escola/Classe Hospitalar X Escola/Classe Regular: Diálogos? In: 16 COLE - UNICAMP, 2007, Campinas. 16 Cole - Unicamp, 2007.

OLIVEIRA, Terezinha de; MENDES, Claudinei M.M. **A prática docente como ação política:Um olhar Histórico.** Educere et Educare – Revista de Educação. Cascavel, EDUNIOESTE, 2007.

ORTIZ, Leidi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar: Caminhos pedagógicos entre Saúde e Educação.** Santa Maria, Editora UFSM, 2005.

PARANÁ. **SAREH** - Serviço de atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Educação Especial, 2007.

PAULA, Ercília M. A. T. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar.** Tese (doutorado) Salvador: UFBA, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores– embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, PIMENTA, Selma Garrido (coord). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Didática e formação de professores: Percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal.** São Paulo, Cortez, 2000.

PIRES, V. **Economia da Educação: Para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTANA, José Maria. **Pedagogia social.** Madrid: Dykison, 1993.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RITTMAYER, Lecy; SILVA, Rachel Perrone da e IMBROSIO, Leila Ozon. Classe Hospitalar Jesus: trajetória do jubileu de Ouro (1950-2000). In: FONSECA, Eneida S. (org.) **Atendimento Escolar Hospitalar.** O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: A criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2001.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial.** O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 1998.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da Política Pública Brasileira para a Educação Especial na década de 1990: Configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia: Identidade e formação – o trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares.** Revista Educar, N.16, p.177-180, Curitiba, Editora da UFPR, 2000.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego.** Editora Agir. Rio de Janeiro, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade.** Caderno de Pesquisa, v.37, n.130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade**: Diferentes Olhares. ANPED, Sessão Especial 2001.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Maria Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: O curso de Pedagogia em questão. Revista Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dez/1999, Campinas.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Caderno de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abril 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Globalização, política educacional brasileira e pedagogia contra-hegemônica**. Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas de Educação. Disponível em: <http://cyted.riaipe.net/> acesso em 16/07/2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. Ver. e ampl. São Paulo, Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez.2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>, acesso em 02 maio de 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. Campinas, Autores Associados, 2006.

SILVA, M. R. Da. **Competências**: Fluidez e ambiguidades para administrar a formação do “novo” trabalhador. In: 27ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu – Minas Gerais, 2004.

SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von et al. **Educação não-formal cenários da criação**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. de P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil**: Legitimação de um modelo mercantilista de educação. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis – Santa Catarina. 2008.

SOARES, Solange Toldo. **O Processo de Construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso De Pedagogia no Brasil (1996-2006)**: Ambiguidades nas Propostas de Formação do Pedagogo. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2010.



SOUTO-DE-MOURA, Luis César; SOUTO-DE-MOURA, Gisela Maria Schebella. **Notas de aula sobre a evolução histórica das políticas de saúde no Brasil.** Revista Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre, v. 18, n.2, p.94-103, jul.1997.

SOUZA NETO, João Clemente et al. **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

TAAM, Regina. **Assistência Pedagógica à Criança Hospitalizada.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2000.

TAAM, Regina. **Pelas trilhas da Emoção: A Educação no Espaço da Saúde.** Maringá, Eduem, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Meia vitória, mas vitória.** Diário de Pernambuco. Recife, 13 abr. de 1962. Disponível em [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiomas.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiomas.html) - acesso em 30/07/2009.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **Pedagogia: um primeiro balanço.** Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.155-166 UNESP-Rio Claro, São Paulo, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** CORDE,1994.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas:** a formação alternativa re-socializadora. Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo, 2006.

VERONESE, Marília Veríssimo. **A PSICOLOGIA NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO NA ECONOMIA SOLIDÁRIA.** Tese de doutorado. PUC- RS, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al. **História da Educação:** A escola no Brasil. São Paulo, FTD, 1994.

ZARDO. Sinara Pollom. **O desenvolvimento organizacional das classes hospitalares do RS:** uma análise das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. **Educação não escolar e Universidade:** Necessárias interlocuções para novas questões. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3417--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3417--Int.pdf) acesso em 18 abril de 2009.

## **ANEXOS**

**ORDEM DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS NESTE ANEXO:**

**1) DCNP**

**2) Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**

**3)Questionário Equipe SAREH-SEED**

**4)Questionário Pedagogas do SAREH**

**5)Termo de consentimento livre e Esclarecido - SAREH**

**6)Questionário Egressos**

**7)Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Egressos**

**8)Questionário Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá**

## **MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Os signatários deste documento dirigem-se aos membros do Conselho Nacional de Educação - CNE e à comunidade de educadores e pesquisadores do país com a finalidade de manifestar sua posição contrária ao conteúdo da minuta proposta pelo CNE para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, divulgada recentemente, cujos artigos consolidam a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de *pedagogo* ao profissional formado nesse curso.

Entendemos que o rumo que o CNE vem conferindo à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, à vista do que consta do projeto em questão, empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e instituições escolares. Enquanto intelectuais e pesquisadores da Pedagogia, consideramos nosso dever contribuir com o CNE nessa complexa responsabilidade de definir o campo de estudos e o perfil do profissional pedagogo, necessários às demandas sociais e educativas da sociedade brasileira contemporânea.

O presente documento visa, assim, explicitar nossa compreensão da natureza e da identidade da Pedagogia como área de conhecimento e do exercício profissional dos pedagogos, apresentando outros possíveis percursos de formação desses profissionais.

Nosso posicionamento parte da necessidade imperiosa de que os educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a relevância social e cultural de conceber a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso.

Defendemos, que o objeto de uma Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia seja o curso específico de formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade.

Consideramos que a formação de pedagogos deve se dar nas faculdades/Centros/Departamentos de Educação. E entendemos que essa formação se assenta nos seguintes pressupostos:

a) A educação é uma prática social humana, cuja finalidade é possibilitar às pessoas realizarem-se como seres humanos, portanto, partícipes do processo civilizatório, dos bens historicamente produzidos e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Ela realiza essa finalidade pela mediação dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos modos de agir, por processos comunicacionais, implicando a apropriação e produção de saberes numa perspectiva crítica tendo por base o interesse emancipatório da sociedade.

b) A Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

c) Nesse sentido, a Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

É com base nessa argumentação que afirmamos que somente faz sentido existir uma Faculdade/Centro/Departamento de Educação se esta/e incluir, também, o curso de pedagogia cujo conteúdo sejam os estudos específicos da ciência pedagógica para formar pesquisadores e pedagogos para a escola e outros espaços educativos. E, é claro, que forme, em cursos específicos organizados para tal fim, professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e que ofereça a formação pedagógica para os demais cursos de licenciatura para a Educação Básica.

É por tudo isso que se requer uma legislação clara, explícita e, ao mesmo tempo, aberta, para além das divergências acadêmicas e políticas.

### **Organização institucional**

Em face desse posicionamento, entendemos que a formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-á nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, que oferecerão curso de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de Professores. Compreendemos, entretanto, que o objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em pedagogia, que se destina à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares.

Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui-se num curso de graduação cuja especificidade é a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o bacharel **pedagogo**, com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade.

Deverá ser oferecido nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação, em instituições universitárias, com duração mínima de 3.200 horas, num período mínimo de 4 anos.

**O currículo** de formação do Bacharel em Pedagogia deve assegurar a formação em pesquisa e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não-escolares, tais como: sistemas escolares e escolas, incluindo universidades e instituições de ensino superior; movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias, incluindo o campo editorial, vídeos, e outras tecnologias; áreas da saúde (projetos de prevenção, difusão científica para fins educativos, etc); empresas; sindicatos; Instituições culturais, de lazer de turismo para diversas faixas etárias, entre outros.

Em seu **exercício profissional**, o pedagogo estará habilitado a desempenhar atividades relativas à: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não-escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias.

Em toda e qualquer inserção profissional e nas funções que exerça, o pedagogo considerará as diversidades, desigualdades culturais e sociais e as necessidades especiais dos seres humanos envolvidos no processo de educação.

A formação de professores para a educação infantil e anos/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, se dará em cursos específicos de licenciaturas, a serem oferecidos nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e regulamentados pelas já existentes Resoluções 01 e 02/02 do CNE. A formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, também regulamentada pelas citadas Resoluções, será oferecida nas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação em parceria com os institutos de conteúdos específicos.

A formação de educadores para atuar no atendimento a demandas específicas, em nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Educação de jovens e adultos, Educação indígena, Educação Especial, destinada aos portadores de necessidades especiais) ou, ainda, em novos espaços educativos em áreas emergentes do campo educacional, poderá ocorrer de forma

suplementar, através da inclusão de disciplinas eletivas ou optativas no currículo dos cursos oferecidos pela Faculdade/Centro/Departamento de Educação, ou ainda, por via de projetos especiais ou cursos de extensão, especialização e outras modalidades, sempre a partir da identificação das demandas sociais e da capacidade instalada nas instituições em termos de pessoal docente e de conhecimento que se produz nas suas áreas de pesquisa, não configurando, portanto, campo profissional específico aos graduados no Curso de Pedagogia.

As Faculdades/Centros/Departamentos de Educação poderão oferecer outras modalidades de cursos de formação contínua e, óbvio, pós - graduação *lato e stricto sensu*.

O posicionamento que ora tomamos não se põe como disputa de poder de influência junto aos educadores brasileiros. Somos movidos pela crença no poder social e político da escola, tendo como base o direito de todos, em condições iguais de oportunidades, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política. Isto é trabalho para professores e para pedagogos, e é nessa direção que os cursos de formação precisam caminhar.

São Paulo, 20 de setembro de 2005.

<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>



## **Questionário SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar) SEED.**

### **1) Quais foram as bases que edificaram o SAREH no Paraná?**

O Serviço de Atendimento à Escolarização Hospitalar - SAREH, instituído por Resolução Secretarial em 2007 tem por base a premissa que o atendimento pedagógico – educacional – hospitalar é direito de todos os educandos que face ao tratamento de saúde encontram impedimentos para frequentar a escola por estarem hospitalizados ou sob outras formas de tratamento.

Este entendimento pauta-se no contido nas legislações vigentes que amparam e legitimam o direito à educação aos educandos, garantindo o princípio da universalização, a saber:

- a Constituição Federal; trata da garantia dos direitos à todos os brasileiros;
- a Lei n.º 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei n.º 6.202/75, que atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares;
- a Lei nº 8.069/90, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências;
- Decreto Lei n.º 1.044/69, que dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica;
- a Resolução nº 02/01-CNE, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica;
- a Resolução n.º 41/95- CONANDA; que trata dos direitos da criança e do adolescente;
- a Resolução nº 03/98 – CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Pareceres – CNE/CEB nº 15/98, trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio;

nº 16/01, dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Física em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio;

nº 22/03, questionamentos sobre currículos da educação básica, das escolas públicas e particulares

nº 38/06 dispõe sobre a inclusão obrigatória da disciplina “Sociologia” como componente curricular do Ensino Médio em todo o território nacional,

nº 11/09; Consulta com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2004 e solicitação de análise para emissão de diploma do Curso Técnico Especial em Mecânica ministrado pelo SENAI de Santa Catarina,

- a Deliberação nº 02/03-CEE-PR, que trata das normas para educação especial, modalidade Educação Básica para alunos com necessidades especiais educacionais;
- a Resolução Secretarial n.º 2527/07, que institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar; expede a seguinte instrução
- Documento intitulado Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, editado pelo MEC, em 2002.

Este serviço tem como objetivo garantir aos alunos pacientes um conjunto de ações que lhes possibilite continuidade de suas atividades escolares de forma a auxiliar seu processo de escolarização após sua hospitalização, em sua escola de origem.

**2) Quais foram os principais requisitos avaliados no processo de seleção dos pedagogos e professores do quadro próprio do magistério da SEED inscritos para o SAREH?**

O Processo de Seleção é supervisionado, coordenado e executado por uma Comissão Especial, constituída por servidores públicos da Secretaria de Estado da Educação, designada por ato próprio da Diretoria Geral da SEED. A Seleção é feita em duas etapas: análise de Currículo e análise de Memorial

Pedagógico, sendo a primeira etapa de caráter eliminatória (análise de Currículo). A Comissão Especial é responsável pela análise dos currículos dos candidatos e pela análise do Memorial Pedagógico.

A análise dos currículos obedece rigorosamente aos critérios estabelecidos no Edital de Seleção, sendo que os critérios para pontuação da análise de currículo pressupõem a apresentação dos documentos abaixo relacionados:

- a) Comprovante de tempo de serviço, na Educação Hospitalar, em instituições públicas ou privadas;
- b) Comprovante de tempo de serviço em instituições públicas ou privadas, excetuando-se o tempo trabalhado com a Educação Hospitalar;
- c) Comprovante de assiduidade durante último ano trabalhado em instituição pública estadual;
- d) Certificado de Pós-Graduação na área da Educação, reconhecido pelo MEC, com carga horária mínima de 360 horas;
- e) Certificados de cursos de capacitação e/ou formação na área da Educação, com carga horária mínima de 24 horas, nos últimos 3 (três) anos;
- f) Comprovante de produção bibliográfica.

Ao currículo serão atribuídos créditos de 0 (zero) a 50 (cinquenta).

O candidato selecionado na 1.<sup>a</sup> etapa é convocado pela Comissão Especial para apresentar o seu Memorial Pedagógico. Ao Memorial Pedagógico também são atribuídos créditos de 0 (zero) a 50 (cinquenta).

O memorial pedagógico avalia os seguintes critérios:

- a) Síntese da trajetória do candidato como profissional da educação e outras atividades desempenhadas no campo educacional.
- b) Qual objetivo o levou a participar do processo de seleção para atuar em ambiente hospitalar, evidenciando suas atribuições e contribuições.
- c) Esclarecer como será articulado o atendimento em relação à família, escola de origem, professores e equipe de saúde da Unidade conveniada.

d) Importância do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar para o Sistema de Ensino do Paraná e posicionamento do professor frente ao referido Serviço.

e) Demonstrar conhecimento das bases legais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Resolução CNE 02/2001 e Deliberação CEE n.º 02/2003, e literatura específica sobre o atendimento educacional hospitalar.

O resultado final das 2 (duas) etapas: Análise de Currículo e Análise do Memorial Pedagógico, será calculado com base na fórmula abaixo: Nota da Análise de Currículo (50) + Nota do Memorial Pedagógico (50). Somente serão selecionados os candidatos que obtiverem nota igual ou superior a 50 (cinquenta);

**3) Como tem se consolidado o SAREH? Quais as principais dificuldades diagnosticadas no processo de implantação e implementação do programa?**

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar foi instituído em 2007, mediante Resolução Secretarial de número 2527, cujo objetivo naquele momento era implantar o atendimento educacional aos educandos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar ou sob outras formas de tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar.

Na mesma Resolução, definiu-se ainda que o serviço seria ofertado nas instituições que mantivessem termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da Educação e seria desenvolvido por professores e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério, mediante edital específico.

Para a implementação do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar foram firmados no período de 2007 a 2009 oito convênios para o atendimento dos alunos das escolas públicas afastados das escolas por problemas de saúde.

<b>UNIDADES CONVENIADAS</b>	<b>Município</b>
ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE APOIO À CRIANÇA COM NEOPLASIA - APACN	Curitiba
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO EVANGÉLICO DE CURITIBA - HUEC	Curitiba
HOSPITAL DAS CLINICAS –HC	Curitiba
HOSPITAL DO TRABALHADOR - HT	Curitiba
HOSPITAL ERASTO GAERTNER – HEG	Curitiba
ASSOCIAÇÃO HOSPITALAR DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA DR. RAUL CARNEIRO – HPP (Hospital Pequeno Príncipe)	Curitiba
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DO NORTE DO PARANÁ – HUL	Londrina
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO REGIONAL DE MARINGÁ – HUM	Maringá

Em 2010 teremos ampliação das unidades conveniadas.

As principais dificuldades diagnosticadas no processo de implantação e implementação do programa são:

- a) trâmite burocrático e lento para a celebração de convênios;
- b) morosidade face aos prazos dos procedimentos licitatórios para compra de material pedagógico ou contratação de profissionais para a formação continuada;
- c) a seleção de profissionais da área de exatas;

**4) O SAREH se estrutura como uma política pública de Estado que o autonomiza de política de governo?**

Ainda não. Desde 2007 estão sendo pensadas estratégias e sendo organizados documentos para serem apresentados este ano ao Conselho

Estadual de Educação para a efetivação do SAREH enquanto política pública de Estado.

**5) Como tem enfrentado o descompasso da formação inicial dos pedagogos/professores com as especificidades que o ambiente hospitalar impõe? A formação continuada oferecida pela SEED tem dado conta?**

Dentre as principais ações que foram desenvolvidas pelo SAREH, desde sua instituição se destacam os eventos de formação continuada. Estes eventos visavam subsidiar os profissionais no desenvolvimento de suas atividades docentes, no âmbito do atendimento educacional hospitalar, dos educandos das escolas públicas, afastados das escolas por problemas de saúde. Neste sentido, no período 2007 a junho de 2010, foram realizadas 300 horas de formação continuada distribuídas nos seguintes eventos conforme quadro abaixo.

**QUADRO DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

<b>ANO</b>	<b>DATA</b>	<b>EVENTO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>2007</b>	Maio	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e a Prática Pedagógica	Curitiba	32
<b>2008</b>	26 e 27/05	I Reunião Técnica Sareh/DEEIN	Curitiba	16
	Abril à Novembro	Grupo de Estudos - Organização do Trabalho Pedagógico em Ambiente Hospitalar	Curitiba	30
<b>2009</b>	21/09 à 23/09	Seminário Educação Hospitalar	Curitiba	24
	24/09 a 25/09	II Reunião Técnica	<b>Curitiba</b>	16
	08/06 29/06	Reunião Técnica - Elaboração do 1º Caderno de Educação Hospitalar	<b>Curitiba</b>	16

	25/05 a 27/05	Curso Para o Atendimento Educacional Hospitalar/Domiciliar	Curitiba	24
	Maio dezembro	a Grupo de Estudos - Organização do Trabalho Pedagógico em Ambiente Hospitalar	Curitiba	30
	13/05	I Reunião Técnica	Curitiba	08
<b>2010</b>	15/03	Reunião Técnica - Atendimento Pedagógico Domiciliar	Curitiba	24
	05 e 06/04 14 e 15/09	Reunião Técnica - Proposta Pedagógica em Ambiente Hospitalar	Curitiba	32
	15/04 17/05 14/06	Reunião Técnica – Elaboração do 2º Caderno de Educação Hospitalar	Curitiba	24
	04 a 06/05	II Encontro sobre o Exercício Pedagógico em Ambiente Hospitalar	Curitiba	24
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>300 h.a</b>

**6) Em virtude da importância do programa, sabe-se que houve uma ampliação de sua abrangência, reportando esse atendimento aos Núcleos Regionais de Educação. Como tem sido estruturado esse atendimento?**

O Núcleo Regional da Educação (NRE) é um órgão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que tem como finalidade acompanhar, mediar, orientar e fiscalizar as ações pedagógicas implementadas dentro de uma política educacional estabelecida junto às escolas da Rede Estadual de Ensino e são 32 Núcleos.

Os responsáveis pelo SAREH nos Núcleos Regionais de Educação, que desenvolvem atividades de acompanhamento do Serviço desde sua implantação, têm atribuições específicas no acompanhamento e supervisão na implantação e implementação do SAREH nas instituições conveniadas; divulgação das ações sobre essa forma de atendimento, nas escolas; assessoramento dos professores pedagogos designados para esse trabalho; e organização e sistematização de um banco de dados sobre os atendimentos educacionais realizados.

A escola de origem do aluno, ao ser informada sobre o seu afastamento, envia aos NRE uma Ficha Informativa e Situacional providenciando o acompanhamento pedagógico durante o período de afastamento deste educando da sua sala de aula. No retorno desse aluno para a sala de aula, após o acompanhamento pedagógico durante período de afastamento, constata-se que a reintegração às atividades do cotidiano escolar tem os efeitos de readaptação minimizados e proporciona quase que imediata situação de regularidade.

Salienta-se ainda a importância das informações fornecidas pelas escolas sobre a ocorrência que resultou no afastamento deste aluno da sala de aula compõem um banco de dados em cada NRE. Estes dados possibilitam a análise dos resultados do SAREH e possíveis medidas corretivas no enfrentamento às situações problemas, tais como: violência doméstica e urbana (gangues, acidentes de trânsito entre outras), drogadição, gravidez precoce, trabalho infantil entre outras.

**7) Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem a sua política de formação os conhecimentos pertinentes à atuação em espaços não-escolares?**

Segundo Fonseca (2003, p.26) “o professor precisa estar preparado para lidar com as referências subjetivas do aluno, e deve ter destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar”.



Para este contexto se requer uma organização curricular inovadora e específica donde há que contemplar, portanto, uma formação pedagógica diferenciada para a atuação dos professores em ambiente hospitalar e domiciliar.

Torna-se pertinente para esta questão a observância e reflexão sobre as questões relativas às relações entre a teoria e a prática, entre o que se aprende e o que verdadeiramente é significativo, entre as relações de tempo e espaço, entre as conquistas e as perdas e até mesmo sobre a vida e a morte.

Neste contexto, o efetivo exercício da atividade docente do professor, no âmbito hospitalar e ou domiciliar, deve estar pautada em um professor habilitado para trabalhar em diferentes níveis e contextos. Capaz de identificar as necessidades educacionais de cada educando, decidindo e inserindo as modificações curriculares em um processo flexibilizador de ensino e aprendizagem. Para isto, se requer deste profissional da educação um nível de competência técnica elevado, desenvoltura em articular as áreas do conhecimento, formas de ensinar da maneira que o estudante aprenda com maior facilidade, observando seus canais de aprendizagem e intervindo de maneira eficaz.

Desta maneira, a formação inicial, que contemple estas questões, é fundamental para o exercício efetivo deste profissional no ambiente hospitalar. Formar professores para trabalhar com crianças/adolescentes que se encontram em tratamento de saúde é, sem dúvida, um grande desafio que leva os profissionais a buscar estratégias de ensino diferentes das usuais adaptando-as a realidade vivenciada.

Ressalta-se que ao falar em formação não basta apresentar somente as necessidades, há que se avaliar, para que ocorram possíveis novas proposições para o aprimoramento profissional dos docentes. Neste sentido destaca-se como pertinente algumas destas iniciativas, tanto das esferas estadual e municipal como da privada. Estas iniciativas vêm tratando da realização de:

- pesquisas de mestrado e do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que estão sendo desenvolvidas com o intuito trazer subsídios, possibilitando melhorias e ou trazendo práticas inovadoras para o contexto da educação hospitalar;

- reuniões de grupos de estudos para o desenvolvimento de produções que auxiliem na prática e propiciem o enriquecimento da formação docente.
- elaboração de cadernos temáticos de produções teóricas e de práticas bem sucedidas em nível nacional subsidiando as ações de formação continuada;
- produção conjunta, entre diversas instituições, como a Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de textos para uso paradidático.

E por fim recomenda-se que estas ações de avaliação e pesquisa através de seus registros sejam disseminados a fim de que os subsídios resultantes delas possam possibilitar novas proposições para a formação continuada dos profissionais envolvidos com a escola



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**PedagogaSAREH01**

**1) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

1995

**2) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

Não. Na época toda formação foi voltada para a escola, inclusive estágios.

**3) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

1º: a escola não tem oferecido nada de novo, a rotina causa um desgaste grande quando percebemos que ano após ano os problemas são os mesmos, seja em uma ou outra escola.

2º: procuro novos desafios, quando percebo que no lugar onde estou já contribui e já aprendi o bastante.

3º: me identifico com o espaço hospitalar, gosto de ajudar e incentivar as pessoas, o SAREH propiciou essa mudança dentro da área que atuo de maneira diferenciada, é uma grande oportunidade de aprendizagem para mim.

**4) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

Desde setembro de 2009.

**5) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial? Apresenta alguma lacuna que queira destacar?**

Tem sido excelente, aprendi a trabalhar com educação/pedagogia num local onde nos tempos de faculdade eu nem sequer imaginei. As lacunas não existem porque quando não sei alguma coisa, que ocorre, às vezes, com relação a legislação, principalmente, eu corro para a pesquisa, em busca de respostas, de informação.

**6) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH?**

É fundamental, nos dá uma base que não tivemos e são nesses momentos de troca de informações que percebemos nossos avanços, e também onde podemos estar errando, ou onde podemos melhorar.

**7) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

Nas capacitações talvez mais palestras com psicólogos para um suporte maior relacionado ao estado emocional dos educandos e familiares que enfrentam situações delicadas de acompanhamento médico. Psicopedagogos também podem contribuir com suas vivências.

**8) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

Pessoalmente, nenhuma. Mas, devo dizer que uma dificuldade encontrada no dia a dia é sobre os esclarecimentos que tenho que fazer para algumas escolas que não compreendem que as atividades, as avaliações devem ser diferenciadas para aqueles alunos que quando retornam para casa e, ainda, não retornarão para a escola de origem, terão que realizá-las sozinhos, sem acompanhamento de professores. Os professores, das escolas, normalmente, encaminham as mesmas atividades de sala de aula para os alunos que não assistiram as aulas, não tiveram explicação alguma do conteúdo. Isso muitas vezes causa o abandono escolar pelos alunos com tratamento de saúde.

**9) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

Para ser sincera, não lembro. No entanto, posso dizer que saber que existem, e buscar diferentes formas de trabalhar, de ensinar, é imprescindível para um pedagogo ou um professor do SAREH.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

Vejo de maneira muito positiva, é mais um campo de trabalho. Percebo que atualmente várias instituições de ensino superior tem essa preocupação, nesse ano dei entrevista para alunas de umas quatro ou cinco instituições que tem uma disciplina no curso voltada para a pedagogia fora do ambiente escolar. Uma sugestão para a SEED seria uma divulgação mais ampla do trabalho do SAREH, tem muita escola que ainda não conhece o programa e também não sabe o que fazer com crianças e adolescentes com afastamento escolar por motivo de saúde.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**PedagogaSAREH02**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

1995

**02) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

Não, minha formação foi voltada para atuar em Escolas.

**03) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

Por ser algo novo e desafiador e pela “Beleza” do Programa SAREH , que considero de extrema importância para nossos alunos e poder participar disso está sendo valioso para minha experiência e realização profissional .

**04) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

Iniciei em Junho de 2007

**05) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial? Apresenta alguma lacuna que queira destacar?**

No início como era tudo novo e diferente, minha atuação era tímida, mas no momento me sinto segura e estendendo o campo de atuação do SAREH dentro da Unidade Conveniada.

**06) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH?**

Foi fundamental a formação continuada antes de iniciar nossos trabalhos no Hospital (tivemos 1 semana de Capacitação antes de iniciar os trabalhos)

**07) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

Não há novidades, se tornando repetitiva e cansativa,, devido a isso que citei a formação inicial, após isso senti que pouca contribuição houve nas formações que se seguiram.

**08) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

A postura adequada perante as situações de extrema revolta por parte dos alunos devido a doença, questionamentos/desabafos por parte deles para nós professores. Outra dificuldade é fazer com que o professor não empobreça demais as atividades propostas para os alunos.

**09) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

Didática, Psicologia da Educação.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

Considero muito interessante os espaços que estão se abrindo para a atuação dos Pedagogos em ambientes que não os escolares.

Atuando em ambiente hospitalar e coordenando uma equipe pequena de professores, ficou evidente com mais facilidade a necessidade do olhar crítico e da colaboração do pedagogo referente ao trabalho pedagógico desenvolvido no hospital.

Nas Universidades falta acompanhar esse crescimento da profissão, acrescentando novas disciplinas na grade.

Quanto a Formação Continuada da SEED, acredito que falta ouvir e atender os profissionais que estão atuando diretamente no ambiente hospitalar, desde a sugestão dos palestrantes (quem de fato contribuiu ou não para a formação).





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**PedagogaSAREH03**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

1994: Universidade Federal de Juiz de Fora – MG.

**02) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

Não, na época falava-se muito pouco a respeito.

**03) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

Em 2000 elaborei um projeto para atendimento em um Hospital de Câncer na minha cidade, em Minas Gerais, que estava sendo construído. Não terminei pois me mudei para Curitiba.

**04) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

Faz pouquíssimo tempo, passei em concurso interno no Estado do Paraná este semestre, mas como pedagoga em escola ( há 5 anos no Estado) sempre me interessei por esta área e participei de grupos de estudos afins que o próprio Estado oferece.

**05) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial? Apresenta alguma lacuna que queira destacar?**

Devemos sempre ter a teoria para fundamentar, é uma área de atuação que aprendemos essencialmente com a prática. Além de o profissional ter que ter o perfil para trabalhar neste segmento.

**06) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH?**

É necessária e tem um bom fundamento teórico.

**07) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

Não

**08) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

Como trabalho em uma unidade muito grande o Hospital com mais ou menos 10 mil pessoas circulando aqui, esta foi a maior dificuldade, me inteirar de todos os espaços possíveis de atendimento.

**09) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

Todas as disciplinas de Psicologia, principalmente a do Desenvolvimento e diferencial.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

A questão do cuidado e da escuta, permeada pela postura profissional do pedagogo, que é estar voltado para o Ensino Sistematizado e não apenas lúdico. As crianças que ficam muito tempo internadas sentem-se vinculadas com o mundo lá fora e socializado, que é a escola. Também sentem-se seguras no caso de as atividades serem aproveitadas para a continuidade de sua escolarização.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**PedagogaSAREH04**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

1992

**02) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

Nunca,foi na época comentado na atuação da Pedagogia Empresarial.

**03) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

De primeira mão em conhecer o Programa SAREH, e em segundo por ter uma formação na área de saúde.Poder atuar, e estar em contato com as duas áreas é muito “bom”.Acredito que dar chance para que o adolescente possa dar continuidade a sua vida escolar é única e abre muitas possibilidades na sua vida e no seu tratamento de saúde.

**04) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

1 ano e 2 meses

**05) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial?Apresenta alguma lacuna que queira destacar?**

Minha formação foi direcionada totalmente para a realidade escolar,ainda mais que fazia-se opção por habilitação e a minha foi “Orientação Educacional”,O que

ajuda foi que na formação tivemos muita psicologia e ética,o que contribui no espaço hospitalar.Lacunas? sempre...

**06) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH?**

Muito boa e oportuna.Por se tratar de algo novo,tem-se que somar forças para um trabalho forte e conciso.Falhas é obvio que tem,equívocos também,mas formação sempre se aprende,se troca.Tem sido proveitosas e necessárias,cada vez mais.

**07) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

No momento não.

**08) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

Uma das mudanças mais significativas com certeza é a maneira de se encarar a educação,o compromisso por parte dos profissionais e dos alunos.Esse é o espaço verdadeiro da Educação.De uma maneira administrativa “estranhei” as novas tarefas burocráticas,o que antes era atribuição da secretária e da diretora,agora sou eu que faço.Mas estou dando conta...

**09) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

Como já citei, as psicologias, a ética e minha vivência dentro da área de enfermagem.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

Atuação imprescindível.Fico “feliz” em saber que na formação atual as Universidades estão com uma visão global das funções do Pedagogo.Deve-se sim,esclarecer alguns profissionais e aos professores das escolas a verdadeira

função desse profissional. Cabe a ele desenvolvê-la com determinação e competência sem dar margem a que continue a “apagar incêndio” ou simplesmente se torne “inspetora de luxo/graduada”.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**Pedagoga-SAREH05**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

Em 1998.

**02) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

Sim. Quando fiz Pedagogia, havia uma disciplina teórica e estágio na área de educação não-formal. Eu atuei na área de educação de adultos em empresa. Mas essa disciplina e estágio me fez pensar em educação em espaços não escolares e sempre procurei atuações nesse sentido

**03) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

Quando surgiu a oportunidade, eu já tinha experiência de atuação em hospital, mas não como pedagoga. Interessei em retornar a essa atuação aliado a minha formação como pedagoga

**04) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

Três anos.

**05) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial? Apresenta alguma lacuna que queira destacar?**

Na formação inicial não tive experiências práticas na educação hospitalar.

**06) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH?**

Todas as capacitações tem contribuição na nossa atuação pois é possível atrelar a teoria a prática.

**07) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

Acredito que no ano de 2010 as nossas principais solicitações foram atendidas. Esperamos que pelo menos uma vez por ano possamos estar trocando informações com outros profissionais que atuam nos hospitais (SAREH) assim como possibilidade de aprofundamento de conhecimentos teóricos.

**08) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

O hospital é um espaço que nos possibilita o contato mais próximo e individual com o aluno e em uma fase da vida em que o mesmo também está passando por novidades muitas vezes negativas. Dessa forma, encarar o desconhecido sempre é um processo que gera insegurança inicial. A maior dificuldade é compreender, inicialmente o ritmo hospitalar, as enfermidades, o aluno em condições imprevisíveis, os cuidados de contato com doenças infecto-contagiosas e principalmente a morte.

**09) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

Acredito que Psicologia da Educação, Educação Especial, Pesquisa em Educação, Políticas Públicas em Educação, Orientação Educacional em espaço não escolares (se eu não estou enganada, era esse o nome da disciplina), foram imprescindíveis para minha atuação como pedagoga hospitalar.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

A formação do pedagogo na maioria das vezes é focada para a atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais. É necessário preparar o profissional pedagogo para a atuação junto ao Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Médio das escolas regulares mesmo que já é falho, na Educação de Jovens e Adultos, na educação hospitalar, na formação educacional em empresas, enfim, formar ou indicar que há essas outras possibilidades de atuação do profissional.

Com relação ao Governo do Estado do Paraná, é necessário cumprir as leis trabalhistas, concedendo o direito a receber a insalubridade, direito ao afastamento por licença prêmio, permanecer com as formações em trabalho para troca de experiências assim como compreender questões pertinentes a educação hospitalar, fornecer psicólogos para auxiliar o profissional quando esse necessitar. Atendendo essas reivindicações, acredito que a troca de profissionais nas unidades seriam bem menores, possibilitando continuidade no trabalho.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**PedagogaSAREH06**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

R) Na UEM, em dezembro de 1978.

**02) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

R) Lembro-me que nesta época, falava-se muito na atuação do pedagogo nas empresas, tanto que em setembro de 1978 fomos (uns 30 alunos) ao Rio de Janeiro participar do “I Seminário Brasileiro da função da Pedagogia na Empresa”. Que eu me lembre foi a única iniciativa dentro da minha formação em espaços não escolares.

**03) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

R) Sou movida por desafios e por essa característica do meu perfil atuei em Sala de Recurso, onde atendia alunos com deficiência mental e distúrbios de aprendizagem. Esse foi meu primeiro desafio, pois nunca havia atuado com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Quando vi o edital do SAREH em dezembro de 2006, fiquei apaixonada. Disse para mim mesma: “quero participar disso” e fui à luta.

**04) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

R) Desde a implantação, em junho de 2007.

**05) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial? Apresenta alguma lacuna que queira destacar?**

R) Além de desafios, gosto de pesquisa. Eu me defino como professora-pesquisadora. Logo que me formei e fui trabalhar com educação infantil, não me achei preparada para tal. Fiz então minha primeira pós graduação em Educação Infantil. Antes mesmo de trabalhar com alunos especiais, fiz minha segunda pós graduação (Educação Especial área Deficiência Mental). Trabalhando com Classe Hospitalar no HUM desde 2007, em 2009 fiz minha terceira pós graduação (Pedagogia Hospitalar). Não que tenha sentido lacunas em relação ao atendimento pedagógico no hospital, porque o Estado oferece suporte através das muitas capacitações, seminários, cursos online, formação continuada aos sábados, enfim, fomos suficientemente capacitados para o trabalho hospitalar, mas eu sempre quero ir além, principalmente porque é uma área nova, que me instiga a pesquisar.

**06) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH?**

R) Tenho até um artigo científico que fiz sobre esse tema, porque acho de fundamental importância a formação continuada de pedagogos e professores, não apenas na fase inicial do SAREH, mas em todo o processo, porque a cada ano entram e saem professores. Creio que a equipe que não havia tido desde 2007 nenhuma “baixa” é a equipe de Maringá, e tudo indica que teremos a primeira agora no segundo semestre, quando a professora da Área de Ciências Humanas sairá para fazer o PDE. Refletindo sobre a prática de professores e pedagoga do Programa SAREH/HUM e fazendo um parâmetro desta mesma equipe quando iniciamos em 2007, é possível perceber o quanto evoluímos. Hoje, não podemos dizer que “sabemos tudo” sobre escolarização hospitalar, mas também não podemos dizer “que não sabemos nada”. Construimos um caminho que teve dúvidas e incertezas, mas que também foi recheado de conquistas e avanços. Precisamos ainda fazer alguns “ajustes”: controlar melhor o tempo de atuação com o aluno enfermo, não oferecer atividades demais nem de menos, favorecer para que sejam atendidas todas as áreas. Coisas que vão sendo “costuradas” no dia a dia. Para isso, precisamos continuar estudando e nos capacitando. Esse é o caminho!

**07) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

R) Fazemos isso a cada seminário e/ou capacitação do qual participamos. Sempre no final do evento nos solicitam uma avaliação escrita e ali normalmente colocamos críticas e sugestões. Costumo fazer isso também por email ou diretamente às Coordenadoras do NAS (Núcleo de Apoio ao SAREH) da SEED nas nossas constantes idas à Curitiba. Foi nossa sugestão realizar oficinas por áreas, debatendo com o pessoal técnico da SEED atividades mais direcionadas ao aluno enfermo.

**08) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

Primeiro a adaptação ao espaço diferenciado e à equipe de saúde, depois as dificuldades da falta de espaço físico e móveis adequados ao funcionamento de uma Classe Hospitalar. Também foi (e tem sido) bastante difícil utilizar a sala destinada ao SAREH somente no período da tarde. Não ter uma sala para o pedagogo no período da manhã dificulta bastante o trabalho, de forma geral. No início, tivemos algumas dificuldades no sentido de entender o que pode e o que não se pode fazer em ambiente hospitalar, ou seja, algumas restrições em relação ao ambiente (cuidados relativos a questão da infecção hospitalar). Em relação ao atendimento pedagógico, não sentimos tanta dificuldade, pois o ambiente é diferenciado, mas as práticas ocorridas ali são escolares.

**09) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

R) Na verdade, tudo o que aprendi até hoje nesses mais de 30 anos em educação eu utilizo no SAREH. Destaco a área dos estágios em 1º e 2º graus, que foram importantes até para a minha carreira no magistério, pois foram os meus primeiros contatos (diretos) com os alunos. E hoje atendemos no SAREH as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e as séries finais (5ª a 8ª séries) o que me remete muito a essa época de estágio, que foram experiências bastante enriquecedoras! Mas o que considero mais importante como experiência prática, foi minha atuação em Sala de Recurso. Utilizo muito esses

conhecimentos no SAREH, no sentido de orientar os professores no trato com alunos especiais ou com distúrbios de aprendizagem.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

R) Eu vejo com bons olhos o fato da função do pedagogo ultrapassar os muros da escola. Bom para ampliar o leque de atuação desse profissional, outrora tão restrito. Hoje vemos pedagogos atuando em várias áreas não formais (Terceiro Setor, Educação Corporativa, Classe Hospitalar, Recursos Humanos, entre outros), apresentando excelentes resultados! Os cursos de formação inicial devem se adequar a essa nova realidade, reorganizando seus currículos, incluindo disciplinas específicas que garantam uma formação eficaz em relação à esses novos espaços de atuação do pedagogo.

Quanto aos cursos oferecidos pela SEED, até o presente momento, considero-os adequados ao trabalho desenvolvido no hospital.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Pedagogos que atuam no SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).**

**PedagogaSAREH07**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação em Pedagogia?**

2002

**02) Em sua formação inicial, lhe foram possibilitadas experiências teórico-metodológicas que contribuíssem para sua atuação em espaços não-escolares? Comente.**

Muito pouco. Fizemos estágio no Hospital Pequeno Príncipe, com carga horária de 12 horas e visitamos duas ONGs.

**03) O que motivou seu interesse em atuar como pedagogo em espaço hospitalar?**

Conheci o SAREH através de uma reunião de pedagogas em 2008, até então não sabia desta possibilidade enquanto professora pública.

**04) Há quanto tempo atua nesse espaço?**

1 ano e dois meses.

**05) Como tem sido essa experiência frente a sua formação inicial? Apresenta alguma lacuna que queira destacar? É uma experiência muito diferente do que já tinha vivido nestes 17 anos de magistério. Há algumas especificidades porém nada que um professor que esteja disposto a prender não dê conta.**

**06) Que importância atribui à formação continuada oferecida pela SEED nesse processo implantação e implementação do SAREH? Faz toda a**

diferença. Desde que entrei foram várias reuniões, capacitações e troca de experiências. Como ainda é um trabalho novo para a maioria, causa uma certa insegurança, mas o apoio dos profissionais que iniciaram neste programa ajuda muito.

**07) Gostaria de ressaltar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que considera pertinente?**

As capacitações são muito boas, na grande maioria com propostas de trabalhos pertinentes ao dia-a-dia. Sinto falta de pesquisas mais consistentes nesta área.

**08) Quais as principais dificuldades que encontrou ao “migrar” de um espaço escolar para outro não-escolar?**

Adaptação a uma nova equipe, uma equipe de profissionais com formações diferenciadas e também com visões e interesses muito diferentes. Como no caso de nós professores e profissionais da área de saúde. Porém percebo que conviver com as diferenças faz parte do trabalho e principalmente do aprendizado profissional, pois juntos aprendemos.

**09) Quais componentes curriculares que compuseram sua formação que acha imprescindível em sua atuação como pedagoga hospitalar?**

Na verdade todos os componentes.

**10) Como concebe a atuação do pedagogo em espaços não-escolares? Quais considerações gostaria de pontuar no sentido de contribuir para que os cursos de formação inicial incorporassem à sua política de formação a preparação efetiva do pedagogo para tais intervenções? Gostaria de apontar alguma mudança/sugestão no processo de capacitação da SEED que julga pertinente?**

No que se refere a formação do pedagogo, acredito que uma formação consistente aliada com a oportunidade de estágio (atuando e não somente observação) seja o suficiente para dar uma visão prévia da situação. Porém, acredito que a formação e preparo só acontecerá no dia-a-dia, quando vamos atuar no ambiente hospitalar. Penso que não seja necessário uma formação específica para se trabalhar no hospital, pois um bom professor/pedagogo será bom em qualquer ambiente em que esteja, seja na escola, na praça, no hospital.

Seja na escola ou em qualquer outro ambiente, temos que estar atentos atentos para as especificidades de cada aluno, avaliar cada aluno de forma diferenciada, considerar que cada sujeito aprende de uma maneira, que cada sujeito tem seu ritmo, que cada ser é único.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

## **Questionário 2 Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

### **Egresso-PEIPH-01**

**1) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

No ano de 2008.

**2) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim. Participo de um projeto que realiza apresentações de músicas e poesias ligadas às questões sociais, além de trabalhar na secretaria de um centro de educação.

**3) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

Embora saiba que existam várias possibilidades, citarei algumas: meio-ambiente, hospitais, empresas, presídios, centros de aconselhamento, igrejas, centros culturais, museus, associações, teatros, ONGs, família, dentre outros ambientes. Você nunca deixa de educar. Soube destas áreas em que a Pedagogia pode atuar durante a graduação, nas discussões realizadas em sala de aula e, posteriormente em função do projeto do qual faço parte.



**4) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Sim, mas a dinâmica é um pouco diferente. Existe a necessidade de se aperfeiçoar diante de cada tema e em virtude dos diferentes ambientes nos quais desenvolvo o projeto (praças, centros de eventos, teatros, palcos improvisados, auditórios ou outros locais).

**5) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

Minha participação no Projeto de Pedagogia Hospitalar foi motivada pela minha própria experiência de mãe de uma criança que esteve internada por 28 dias num hospital. Estava em meados do meu primeiro ano de graduação e também tive que me ausentar das aulas. Apesar deste hospital dispor de um espaço destinado à brincadeira, este não podia ser chamado de Brinquedoteca, nem tão pouco havia um profissional, no caso uma Pedagoga, que direcionasse quaisquer atividades. Uma vez que poucos brinquedos ficavam à disposição das crianças, decidimos comprar materiais pedagógicos e brinquedos que minimizassem a perda que ela teria em função de seu afastamento do centro de educação infantil onde estudava. Os amigos também traziam vários livros e brinquedos e até mesmo a equipe de saúde acabava se interessando pelas atividades que realizávamos com ela. Estes materiais e brinquedos foram disponibilizados para outras crianças que também estavam internadas. Passado essa experiência e, já no meu segundo ano de graduação surgiu a oportunidade de participar de um projeto cuja proposta era desenvolver atividades pedagógicas com crianças hospitalizadas. Era minha chance de contribuir com algo, tempo, experiência, carinho. Foi um período muito rico, não apenas durante as escalas nas quais desenvolvia atividades com as crianças hospitalizadas no HUM, mas também na preparação necessária para o ingresso no ambiente hospitalar. As palestras, textos e trocas de experiências foram essenciais, embora somente no atuando é que aprendemos a lidar com nossos limites e diante da situação vivenciada por cada criança e pelo adulto (na maioria dos casos a mãe) que a acompanhava e que também carecia de atenção e atividades que pudessem distanciá-lo da doença, da dor, esquecendo o incômodo das medicações, necessárias, mas

doloridas. Não tem como ficar insensível diante da dor e das limitações pelas quais a criança e o adulto sofrem. Problemas particulares me impediram de continuar neste projeto, mas sou muito grata por esta experiência e acredito na sua relevância.

**6) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Como citei anteriormente, participo de um projeto de extensão, o que exige constantes leituras, ensaios, preparações, viagens, ou seja, existe a necessidade da formação continuada. Isso possibilita maior conhecimento acerca dos assuntos dos quais o grupo trata (cidadania, meio ambiente, políticas públicas e educação fiscal). Isso faz que todos busquem cursos especializados nessas áreas.

**7) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Disciplinas como a Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática, História, Políticas Públicas, só para citar algumas, embora acredite que após a escolha da área outras disciplinas podem ser importantes para a formação deste pedagogo.

**8) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

Existe uma dicotomia entre a teoria e a prática. Existe o ideal e o real e, nesse contexto, o pedagogo recém formado que não atua diretamente na área sai com pouca experiência para a realidade da sala de aula. Creio que muitos acabam se desiludindo com o ofício de educar diante das dificuldades que este representa, partindo para outras atividades.

**9) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

Poderia existir um programa de acompanhamento para o recém formado que acaba de ingressar no ambiente escolar. Sinto que enquanto acadêmicos temos professores de disciplinas práticas como a de Educação Infantil e Fundamental que nos orientam sobre a melhor atitude diante das questões que envolvam

alunos e outros profissionais, mas ao sairmos esta ligação é rompida de forma drástica e muitos acabam se sentindo desestimulados e todo o conhecimento adquirido durante o curso acaba sendo pouco ou mal aproveitado. Compreendo que isso pode não ocorrer no caso do pedagogo que realiza em uma pós-graduação após a formatura, mas não são todos que têm essa possibilidade e este programa ou consultoria (sei lá), este apoio seja muito importante.

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

Creio que a deveria ter uma disciplina ligada à música, não de teoria, mas da importância da música para o bem estar físico e emocional de todos. Uma disciplina sobre brincadeiras (novas, antigas, cantigas de rodas) - coloque o educador para brincar, para “fazer-de-conta”, para encontrar sua criança interior e esta poder entrar em contato com a criança do outro, mesmo que este último já não seja mais uma. Disciplina sobre educação e orientação sexual infantil, pois a maioria dos problemas dos adultos tem raiz na infância e o educador mal preparado pode marcar para sempre a vida de seu educando ou não compreender que uma criança possa estar em situação de risco. Penso que uma disciplina sobre ética no tratar de assuntos que envolvam o educando também seja indispensável.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-02**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

Graduação em Pedagogia em 2007

Mestrado em Educação em 2010.

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim, atualmente sou tutora a distância do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual de Maringá.

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

Outras possibilidades de atuação do pedagogo é o trabalho no ambiente hospitalar.

Obtive esse conhecimento por ter vivenciado o trabalho pedagógico em classe hospitalar. Isso foi possível porque participei ativamente do Projeto de Extensão "Intervenção Pedagógica Junto a Criança Hospitalizada", projeto desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá, através do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Hospital Universitário Regional de Maringá, sob a orientação da Professora Aparecida

Meire Callegari Falco. O Presente projeto procura investigar a importância da atuação do pedagogo em ambientes clínicos. É desenvolvido na ala pediátrica do Hospital universitário de Maringá.

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Sim. Ao participar do Projeto “Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada” foi possível adquirir experiências na área hospitalar. O projeto desafia a pedagogia tradicional, pois acontece em um ambiente distante das condições de aprendizagem da sala de aula e a interação com os profissionais da saúde permite contato com diferentes visões sobre a criança. Cabe ressaltar a importância da criatividade e responsabilidade do pedagogo para atender individualmente cada criança hospitalizada em variadas idades e condições de saúde. É necessário um planejamento diário das atividades a serem propostas, o cuidado na escolha do material e na forma como ele é utilizado para obter de cada um os melhores resultados possíveis.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

Antes de ingressar no curso de graduação em Pedagogia tive algumas experiências no setor de saúde. Fiz o curso de auxiliar de enfermagem na Secretaria de Saúde de Maringá, tendo a oportunidade de vivenciar no âmbito hospitalar as dificuldades que o enfermo hospitalizado encontra para superar a dor, o medo e a angústia que encontra em muitas situações de doença.

Quando ingressei na Universidade Estadual de Maringá, ao iniciar o curso de Pedagogia, participei de projetos de iniciação científica, ensino e extensão. O projeto de extensão “Intervenção Pedagógica junto a Criança Hospitalizada” possibilitou-me refletir sobre de que forma a ludicidade pode contribuir para a saúde da criança hospitalizada e qual o papel do pedagogo no ambiente hospitalar.

A partir de algumas leituras realizadas sobre a temática apoiadas nos referenciais teóricos propostos por Ceccim (1998), Novaes (1998), Fontes (2004), entre outros, foi possível identificar a importância das atividades lúdicas que

proporcionam condições para que se cumpra o direito de brincar de qualquer criança, inclusive daquela que se encontra hospitalizada.

Cabe salientar, ainda, que a enfermidade do educando muitas vezes o obriga a se ausentar da escola por um período prolongado, trazendo prejuízos às atividades escolares. Por esse motivo, há necessidade de uma projeção emergente que, além de atender o estado biológico e psicológico da criança, atenda também suas necessidades pedagógicas. Portanto, a continuidade dos estudos no período de internação, traz maior veemência às forças vitais do educando e dessa maneira, procede a uma predisposição que facilita sua cura.

O trabalho das acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM é acompanhado de perto pelas enfermeiras. Com elas, as acadêmicas trocam ideias e recebem algumas orientações sobre o quadro clínico da criança. As crianças saem da rotina, se distraem, fantasiam, imaginam, criam, ocupam o tempo aprendendo. Os pais, também melhoram seu aspecto emocional, pois veem seus filhos mais alegres, com melhor auto-estima.

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Sim. A presença das acadêmicas do curso de Pedagogia da UEM envolvidas no Projeto “Intervenção Pedagógica junto a Criança Hospitalizada” tem como objetivo contribuir para a formação de profissionais capazes de ingressar no campo pedagógico hospitalar, além de auxiliar no desenvolvimento psicológico, intelectual, cultural, social e emocional das crianças hospitalizadas, bem como na recuperação mais rápida de sua saúde.

A parceria da UEM com o HU é uma busca do mais completo bem estar das crianças. As atividades lúdicas e pedagógicas desenvolvidas em conjunto com os demais profissionais da educação e saúde são significativas para superar a experiência dolorosa de privação de saúde e de liberdade, vivida pela dor física e pelo desequilíbrio emocional que o enfermo hospitalizado, principalmente em se

tratando da criança e do adolescente, passa no decorrer do período de internação.

Em suma, o trabalho do pedagogo no ambiente hospital é extremamente importante para atender as necessidades psicológicas, sociais e pedagógicas da criança e do adolescente, a fim de evitar tantos prejuízos.

Quanto o papel da formação continuada do pedagogo é fundamental que em ambiente hospitalar seu trabalho seja pensado e trabalhado criticamente para que sua ação não seja limitada e meramente humanitarista. Sua formação continuada deve contemplar, a partir de uma política pública, a importância do profissional da educação no ambiente hospitalar, suas funções, seu perfil, sua práxis e a necessidade de fundamentação teórica adequada ao meio que está inserido, no caso, o ambiente hospitalar.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Políticas Públicas e Gestão Escolar; Psicologia da Educação; Iniciação à Ciência e à Pesquisa; Metodologias do Ensino; Didática; Formação e ação docente: Prática de Ensino em Educação; Estágio Supervisionado.

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

Deveria dar ênfase ao Estágio Supervisionado, ou seja, propiciar a práxis pedagógica desde o primeiro ano do curso de Pedagogia.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

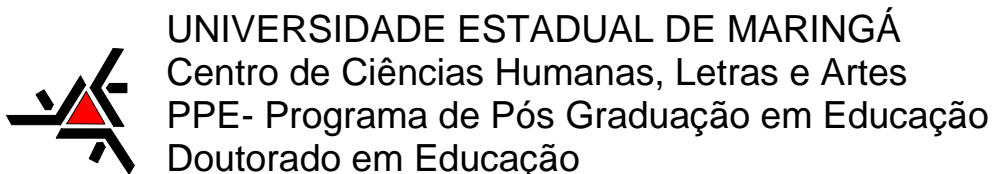
Possibilitar a práxis pedagógica desde o início do curso e inserir na grade curricular disciplinas semi-presenciais que contemplem disciplinas voltadas a formação do pedagogo em outras áreas, inclusive empresarial, hospitalar e a distância.

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

A formação do pedagogo para desempenhar o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar e a formação continuada do profissional da educação. Cabe ressaltar

que a formação do pedagogo no ambiente hospitalar é um desafio e um espaço em construção.





**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-03**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

2006

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço?**

Sim Quais seriam elas? O ambiente hospitalar Como obteve esse conhecimento?  
 Por meio da pesquisa PIC que fiz junto à Profa Meire

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Sim Justifique.**

Porque fiz duas pós-graduações, em Educação Especial e Psicopedagogia, esta última atuo no ambiente da clínica conjuntamente ao meu trabalho na escola.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

A minha motivação nesse projeto foi pelo motivo que tive esse atendimento oferecido ao meu filho quando esteve hospitalizado quando tinha 5 anos, e que quis conhecer esse trabalho mais a fundo. Enriqueceu muito minha formação, pois pude averiguar que existe outras questões envolvidas que vão além do ensino-aprendizagem.

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Sim, O papel da formação continuada nesse processo é estar sempre em busca de novos conhecimentos para a área e realizar a aplicabilidade na profissão.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Psicologia Educacional, Didática, Políticas Públicas Educacionais e Gestão Educacional

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

As metodologias de ensino das disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências deveriam ser ministradas por pedagogos , porque os professores de cada departamento deixam muito a desejar.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

Idem a anterior.

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

Atualmente o curso foi reformulado em sua grade curricular não sei mencionar o deveria ser mudado.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-04**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

Conclui minha graduação no ano de 2008.

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim, como Educadora Infantil.

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

O campo de atuação pedagógica é amplo, mesmo sem conhecer sua totalidade, sei que atualmente empresas de diversas áreas contratam pedagogos para atuarem entre outros setores no atendimento ao público, no setor de RH ou até mesmo em ambientes hospitalares. Como exemplo, menciono o Hospital Universitário de Maringá, no qual estagiei em períodos intercalados durante três anos (2006 a 2008, no percurso da graduação), acompanhando crianças e adolescentes no espaço da brinquedoteca ou ainda em leitos de internação nos casos de impossibilidade momentânea de locomoção. Estudando conteúdos a respeito de atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares constatei que direções de alguns hospitais em diversas cidades do Brasil já adotaram parcerias educacionais com medidas no sentido de proporcionar às crianças e adolescentes um ambiente hospitalar onde possam dar continuidade no aprendizado dos conteúdos sistematizados escolares e interagir com diferentes matérias como

brinquedos, livros de histórias, pequenas atividades artísticas, música, etc. Nesta questão e na perspectiva de que saúde e educação estão atrelados a formação humana, menciono Fontes (2005, p. 120) quando diz que: “É preciso deixar claro que tanto a educação não é elemento exclusivo da escola, quanto a saúde não é elemento exclusivo do hospital”. REFERÊNCIA: FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica junto à criança hospitalizada. Universidade Federal Fluminense / Revista brasileira de educação, nº 29, 2005, p. 119-129.

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Sim, pois obtive experiências trabalhando em duas ONGs na cidade de Maringá. Estas ONGs atendiam crianças e adolescentes entre 7 a 17 anos com diferentes necessidades e algumas com sérios problemas até mesmo familiares. O atendimento era por meio de projetos em contraturno escolar. As atividades variavam entre auxílio pedagógico, recreações esportivas, dinâmicas de interação social e trabalhos artesanais.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

Em primeiro momento meu interesse foi somente pelo fato de adquirir novos conhecimentos e experiência na área. Todavia no decorrer da participação entendi a grande dimensão e importância do Projeto principalmente para crianças e adolescentes que por algum motivo estão impossibilitados em decorrência de seu estado de saúde. Esta experiência foi muito importante para minha formação profissional, aprendi posso dizer que, além de todo um conteúdo teórico específico, também a olhar e entender algumas expressões dos pequenos pacientes. Ao receberem nossas visitas (minha e de outras colegas, também estagiárias) percebia a satisfação e alegria no olhar ou comportamento dos pequeninos. Durante nossas atividades de intervenção na brinquedoteca hospitalar, em meio a interação com brinquedos variados, livros infantis, etc, muitos acabavam mesmo que por alguns minutos esquecendo-se dos seus problemas, ou seja, da sua debilitação de saúde. Por determinados instantes esqueciam até que o sorinho estava preso no bracinho ou mãozinha.

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à Criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Sim, pois minha participação no Projeto Intervenção Pedagógica Junto a Criança Hospitalizada possibilitou alguns conhecimentos básicos, porém fundamental para minha atuação como educadora num ambiente hospitalar, no qual entendi que, assim como em outros diferentes ambientes existe adequações a regras específicas pertinentes e necessárias para uma intervenção. Deste modo tendo adquirido esta clareza sinto-me capaz de atuar em diferentes espaços educacionais. Em relação específica a uma atuação direcionada a espaços indígena ou do campo é importante esta clareza, mesmo sem até o momento não ter adquirido qualquer experiência prática em espaços como estes, adquiri alguns conhecimentos teóricos que com certeza me auxiliariam numa prática pedagógica condizente a esta realidade. Conhecimentos estes adquiridos durante minha graduação principalmente em conteúdos das disciplinas de Políticas Públicas. Neste contexto participei de alguns encontros e palestras que me proporcionaram determinados conhecimentos e uma visão que embora básica com certeza será de grande valia caso um dia eu precise atuar nestes ambientes. Sabemos que a prática para um iniciante somente será adquirida no decorrer de sua atuação e que os conhecimentos teóricos serão os parâmetros norteadores desta prática. Claro, lembrando outra vez que, todo e qualquer ambiente educativo terão suas especificidades as quais nós educadores temos que nos adequar, flexibilizando teoria e prática, contanto que saibamos os objetivos e função da educação escolar enquanto profissionais da área. Nessa questão, em relação a formação continuada considero ser fundamental e necessária para que nós educadores tenhamos conhecimentos específicos conforme exigência no meio de atuação. Ademais diante de tantas e rápidas mudanças sociais e diversidade cultural dentro de uma mesma sociedade, enquanto educadores precisamos estar sempre atualizados. Sabemos que é uma busca nada fácil, porém fundamental e gratificante.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Não existe uma ou outra que seja melhor, todas são fundamentais para nossa formação profissional, principalmente nós educadores que a cada dia passamos por diversas situações de ensino e aprendizagem com alunos de diferentes personalidades a espera de uma educação condizente para sua formação humana.

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

Acredito que seriam importantes maiores esclarecimentos quanto a questão de informar os acadêmicos deste curso sobre a amplitude de atuação ou ainda oferecer quem sabe outras oportunidades para experiências como, por exemplo, na educação especial tão exigida na atualidade. Lembrando que esta visão é pessoal, considerando o período de minha formação.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência? No momento não tenho clareza de todos os conteúdos bem como das disciplinas do atual curso de Pedagogia, todavia sei que houve mudanças na grade com objetivo de melhorar ainda mais a qualidade da formação dos acadêmicos desta área correspondendo as especificações de atendimento educacional perante as exigências de organismos internacionais com metas a serem cumpridas nos próximos dez/doze anos.**

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

Como já mencionei, acredito que todos os conhecimentos elencados para formação pedagógica são fundamentais e por tanto relevantes, todavia na questão anterior (8) descrevo alguns aspectos que talvez (se ainda não) podem ser considerados e contemplados no curso.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
 Doutorado em Educação

**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-05**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

2007

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim, sou professora da Educação básica e do Ensino superior.

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

Além da Pedagogia Hospitalar, o pedagogo pode atuar no RH de uma empresa. Obtive esse conhecimento sobre a Pedagogia Hospitalar no curso de extensão, e do pedagogo de RH em estudos particulares.

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Não. Minhas pesquisas foram sempre na área escolar, embora tenha participado do projeto de extensão da Pedagogia Hospitalar, acredito que esta deveria fazer parte da carga horária do curso. Sou professora do curso de Pedagogia em outra instituição e as alunas sentem falta do estudo sobre outras possibilidades de atuação do pedagogo. Acredito que todos estejam cansados de enxergar o pedagogo como um ator envolvido apenas do ambiente escolar.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

Esta experiência me auxiliou em entender a criança doente (embora não hospitalizada) dentro do contexto de sala de aula. Também me auxiliou a passar o conhecimento que adquiri às minhas alunas da graduação.

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Não me sinto preparada para atuar em outros espaços, em virtude do currículo não elencar as disciplinas acima mencionadas. O papel da formação continuada é essencial para capacitar o pedagogo a atuar em outras áreas, em virtude de não serem abordadas estas especificidades no programa do curso.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Legislação referente à educação, Estágio, História da Educação, outras teorias além do marxismo dialético para auxiliar a pesquisa

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

As lacunas se referem a falta de atuação em espaços não escolares, embora acredito que quando nos propomos a desenvolver algum trabalho, não importa se isso foi estudado na graduação ou não, é necessário buscar nos atualizar e capacitar para poder atuar naquilo que o mercado de trabalho oferece.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência? Uma disciplina sobre Pedagogia Hospitalar com estágio no hospital, uma disciplina sobre Pedagogia Empresarial com estágio em uma empresa, uma disciplina sobre Educação Indígena, Educação da Terceira Idade. Pode parecer utópico, mas o pedagogo precisa conhecer espaços que vão além da escola, para que o mercado de trabalho não fique restrito apenas à escola.**

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**



Os alunos reclamam muito da falta da prática no curso de pedagogia, os que não trabalham na escola, porém acredito que por mais prática que se tenha na graduação, quando se chega em uma instituição é necessário trabalhar conforme a “cartilha” de cada local. Acredito que os estágios sejam importantes para termos uma noção daquilo que será vivenciado em cada local, seja no hospital, na escola, na empresa, porém nenhum estágio será capaz de nos preparar para lidarmos com as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Penso que o que temos de mais importante, ainda, na graduação é a teoria, que nos dará subsídios para nossa prática cotidiana. Voltando a questão apresentada, acredito que seja essencial elencar aspectos da Pedagogia dos espaços não-escolares, que não foi a minha realidade, não conheço a grade curricular da UEM hoje, mas onde trabalho já há a preocupação de reformulação da grade abrangendo estes aspectos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
 Doutorado em Educação

**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-06**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

2008

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim, sou professora, entretanto minha atuação é em educação especial, mais especificamente com deficientes intelectuais

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

Sim conheço, a área empresarial a qual tive contato diretamente com o mercado de trabalho, e hospitalar, tendo contato durante a graduação.

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

A formação oferecida pela grade curricular do curso não ofereceu subsídios para tal, no entanto me sinto preparada, já que busquei outros meios de formação.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

A busca por complementar a formação é que motivou a participação. O contato com ambientes extra escolares pode evidenciar não só outras possibilidades de atuação, mas também me propiciou uma reflexão sobre a profissão que escolhi.

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Sim, me sinto preparada, no entanto a busca por conhecimento nunca deve ser abandonada, a formação continuada é que dá subsídios para que a atuação nessas outras áreas seja efetivada com qualidade.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Todas as que possam respaldar teoricamente a atuação docente, como as de filosofia, história, psicologia, e também disciplinas que tragam a luz temas que extrapolem o ambiente escolar, como por exemplo disciplinas ligadas a atuação junto a empresas, hospitais e até mesmo as salas de recurso

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

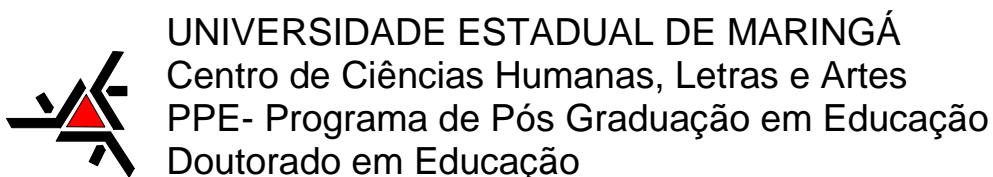
Propiciar que o acadêmico consiga fazer a relação entre a teoria e a prática, pensando nelas como dependentes.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

Acredito que seja necessário melhor formular a ponte entre a teoria e a prática, nosso curso apresentou uma boa fundamentação, no entanto deixou a desejar quanto a relação desta com a atuação, Outro ponto seria explorar mais as possibilidades fora do espaço escolar. Um incentivo maior a pesquisa, também se faz necessário, uma vez que nem todos os alunos conseguem por motivos diversos desenvolver, por exemplo, um pic durante a graduação

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

O que não foi contemplado em meu curso foram as diferentes possibilidades de formação, ficando este restrito ao ambiente escolar.



**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-07**

**1) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

R.: No ano de 2008, embora tenha feito o quinto ano (habilitação em gestão educacional), disponibilizado em 2009.

**2) Você atua diretamente na área de sua formação?**

R.: Não, atualmente dedico-me exclusivamente aos estudos (Mestrado em Educação).

**3) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

R.: Sim. Particularmente, tive a oportunidade de exercer alguns princípios da pedagogia empresarial enquanto trabalhei como responsável pelo setor de recursos humanos de uma empresa maringaense. Além disso, durante a graduação participei do projeto de intervenção pedagógica em ambiente hospitalar, o que me possibilitou colocar em prática pressupostos que ultrapassam a esfera escolar.

**4) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

R.: Sim, tendo em vista as experiências relatadas anteriormente. Contudo, vale ressaltar que tais práticas empreendidas não me foram possibilitadas nas disciplinas do curso de pedagogia e, sim, em situações extracurriculares.

**5) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

R.: Motivou-me o interesse por um novo espaço de atuação profissional. Durante o período em que participei do projeto, vivenciei os benefícios auferidos pela presença do pedagogo junto à criança hospitalizada, sobretudo no que concerne à possibilidade de interação social por meio de jogos e situações lúdicas que visavam minimizar os dissabores da internação hospitalar para crianças, adolescentes e os próprios familiares. É gratificante saber que pude contribuir para a humanização de um ambiente notadamente marcado pela dor e pelo sofrimento.

**6) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

R.: A experiência no ambiente hospitalar favoreceu-me uma compreensão mais abrangente da atuação do pedagogo. Contudo, cada espaço de atuação exige conhecimentos específicos, o que pode ser ofertado por meio da formação continuada.

**7) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

R.: Acredito que a prática do professor deve estar sempre subsidiada por uma formação teórica consistente, por isso destaco as disciplinas de psicologia da educação, políticas públicas, dificuldades de aprendizagem, filosofia e história da educação.

**8) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

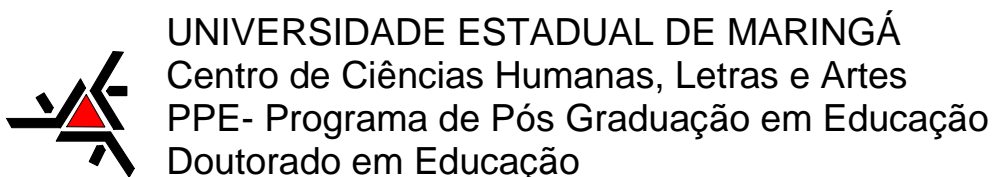
R.: Penso que estudamos muito superficialmente as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.

**9) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

R.: O currículo atual é bem diferente daquele que orientou a minha graduação, mas as observações que pudemos fazer é que os conteúdos estão ainda mais segmentados, dificultando o aprofundamento dos conceitos científicos pelos alunos. Tomando por base o meu aprendizado, acredito que as disciplinas que tratam das metodologias de ensino são negligenciadas, contribuindo muito pouco para a nossa formação. Como ressaltai anteriormente, seria mais interessante dominar as diversas teorias pedagógicas, a fim de discernir as possibilidades, avanços e entraves à prática docente que tais concepções suscitam, do que estudar conteúdos de ciências, matemática, português ou geografia.

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

R.: Acredito que conteúdos que remetam à alfabetização são pouco estudados no curso de pedagogia, principalmente, quando se considera que a maior parte dos graduados tende a trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental.



**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-08**

**1. Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

Conclui o curso de graduação em 2008.

**2. Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim, trabalho na Educação Infantil, com crianças de 5 anos.

**3. Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

O pedagogo além de atuar em sala de aula, pode atuar em espaços não-escolares como hospitais, empresas, ONG's, entre outros locais que privilegiem o processo de ensino-aprendizagem. Obtive esse conhecimento a partir de leituras realizadas sobre esses novos locais de atuação do pedagogo, e principalmente, ao participar do projeto de extensão em Pedagogia Hospitalar pela UEM, realizado junto ao Hospital Universitário.

**4. Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Em se tratando de intervenção pedagógica em hospitais sim, pois minha atuação foi bastante longa nessa área, já em empresas e outros locais, preciso ganhar experiência.



**5. O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

O que me motivou de início foi a preocupação em enriquecer minha vida acadêmica, e meu currículo, o que de fato aconteceu, contudo, trabalhar no hospital vivenciando cada progresso das crianças hospitalizadas me fez crescer enquanto pessoa e profissional, tendo consciência de que é possível fazer um bom trabalho, mesmo não estando na educação formal.

**6. A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Mesmo tendo atuado no hospital, um ambiente não-formal para a educação, ainda não me sinto preparada para atuar em todos os ambientes informais, entretanto, não há nada que não se possa aprender, penso que está aí o papel da formação continuada, ao se descobrir novos caminhos profissionais, deve prover formação para eles, assim como a atualização do profissional.

**7. Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Penso que todas as disciplinas abordadas no curso são fundamentais, tanto as de fundamentação teórica, quanto as que são ligadas diretamente à prática docente.

**8. Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

As possíveis lacunas, na minha opinião estariam ligadas às disciplinas de metodologias, durante o meu período de formação não foram bem abordadas, e poucas nos possibilitaram uma ponte entre teoria e prática.

**9. Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

Penso que talvez não seria necessário promover alteração de disciplinas, mas sim colocar à frente delas professores que estejam dispostos a ensinar à ensinar,

afinal são para isso que elas servem, e as experiências que tivemos não obtiveram sucesso nesse quesito.

**10. O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

Penso que o curso tem contemplado tudo o que é necessário para a formação de um bom profissional, seria interessante apenas rever alguns conceitos com relação às lacunas mencionadas anteriormente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 PPE- Programa de Pós Graduação em Educação  
 Doutorado em Educação

**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-09**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

Em Pedagogia em 2006

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim.

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

Pedagogo empresarial, pedagogia hospitalar,.Através dos estudos da disciplina Políticas Públicas e projeto pedagogia hospitalar.

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Não, durante o curso não fomos suficientemente preparados para isto.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

Ao me deparar com uma realidade diferente , ou seja, que não é uma sala de aula com crianças sentadas em carteira pelo contrario, crianças as vezes deitadas e

dependente de um adulto para transportá-la quando necessário. Percebi que uma pedagoga quando é bem preparada poderá trabalhar com crianças hospitalizadas. Isso porque, o desafio em levar o conhecimento a um sujeito, é além da sala de aula, e preparar o Pedagogo para enfrentar esses desafios, deveria ser o maior propósito oferecido pelo curso

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Não, embora possa considerar que “abriu os olhos” para os novos campos. A formação continuada é importante, pois permite avançar nas deficiências do curso.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

Estágio Supervisionado, Políticas Públicas e Prática de Ensino.

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

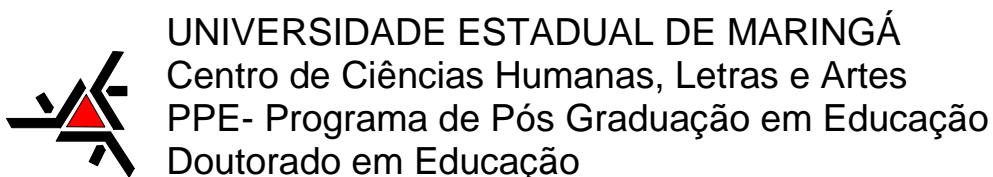
Penso que a principal delas é falta de disciplinas que tratem das áreas de atuação do pedagogo fora da instituição escolar.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

Fazer uma seleção das disciplinas o nosso currículo. Repensar nos estágios, priorizando a base da formação do pedagogo escolar, mas não deixar de fora os outros espaços.

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

Como aprendemos no decorrer do curso que a escola existe para atender as exigências da sociedade, então, o Pedagogo não está mais presente somente nos espaços escolar, considerar essa questão é fundamental.



**Questionário Egressos que participaram do projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM**

**Egresso-PEIPH-10**

**01) Em que ano concluiu seu curso de graduação?**

Em 2007

**02) Você atua diretamente na área de sua formação?**

Sim

**03) Os cursos de Pedagogia, especialmente o curso oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, possui ênfase na atuação do pedagogo nos ambientes exclusivamente escolares. Você conhece outras possibilidades de atuação do pedagogo que extrapolem esse espaço? Quais seriam elas? Como obteve esse conhecimento?**

Conheço. O pedagogo poderia atuar em hospitais, empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs). No entanto, em virtude de haver ainda um movimento pouco significativo em tais iniciativas, pouco posso comentar sobre elas.

**04) Você se considera preparado para atuar em ambientes não-escolares? Justifique.**

Não. Nesse caso creio que se deve considerar qual o espaço não-escolar. No caso de uma empresa, por exemplo, acredito que os objetivos a serem atingidos entrariam em conflito com a formação de homem e de mundo que o curso de Pedagogia me proporcionou apropriar. Na sociedade em que vivemos (capitalista), o interesse maior de uma empresa é o lucro e não a formação humana, bem como sua emancipação. Sair de um curso que forma para questionar o a sociedade da forma como está posta e passar a atender as exigências do mercado, na minha opinião, seria algo no mínimo difícil. Agora,

sabemos que há instituições não-escolares que necessitam dessa formação (humana) que defendo, como é o caso dos hospitais e de determinadas ONGs.

**05) O que motivou sua participação no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, e o que tem significado para sua formação profissional? Comente essa experiência.**

Minha participação no projeto esteve relacionada justamente ao interesse de vivenciar outras experiências educativas. Falar de educação é falar de algo muito mais amplo do que aquilo que acontece nas escolas. Educação é uma atividade humana e que acontece em todos os espaços, seja com objetivos previamente estabelecidos ou não. Nesse sentido, decidi participar do projeto a fim de perceber essas outras experiências pois creio que deve enriquecer minha formação profissional. Penso que uma coisa é comentarmos sobre algo que lemos ou ouvimos falar, outra coisa é falarmos de algo que participamos e vivenciamos. Isso me proporcionou, além de ganhos acadêmicos, lições inexplicáveis. Poder contribuir com a recuperação de uma criança é algo único.

**06) A partir de sua experiência no projeto Intervenção Pedagógica junto à criança Hospitalizada/DTP/UEM, você se considera preparado para atuar em outros espaços não-escolares (ONGs, Empresarial, indígena, do campo, dentre outros), apesar das especificidades que cada área apresenta? Qual o papel da formação continuada nesse processo?**

Acredito que o projeto me forneceu uma compreensão que pode ser relacionada aos demais espaços de atuação. Só o fato de superar o entendimento de que educação só acontece em instituições educacionais já é um avanço considerável. Além disso, penso que criança é criança em qualquer ambiente e qualquer situação (e isso o hospital nos mostra muito bem). É claro que a formação continuada, inclusive em Pedagogia Hospitalar, não deve em hipótese alguma ser descartada, sobretudo no contexto atual em que a especialização é praticamente uma obrigação. Mas insisto que o contato inicial ainda na graduação, ainda que superficial, é o caminho para o interesse em atuações e formações futuras.

**07) Quais disciplinas considera fundamentais para a formação do pedagogo?**

A pergunta sugere que me envolva num debate bem atual sobre os cursos de Pedagogia, em especial o curso de Pedagogia da UEM. É comum eu perceber acadêmicos criticando o currículo do curso por considerá-lo demasiado “teórico” e “pouco prático”. Posicionamento que me incomoda um pouco. Na verdade, disciplinas que abordam a história da educação, a filosofia, as políticas públicas, a meu ver, fornecem as bases para a atuação do pedagogo, seja alfabetizando uma criança (ou adulto), identificando seus possíveis problemas de aprendizagem, enfim, buscando o objetivo último de sua atuação que é a aprendizagem do aluno. As próprias explicações para as dificuldades que a parecem nesse percurso estão nos fundamentos da educação. Nesse sentido, acredito que todas as disciplinas que hoje estão no currículo do curso de Pedagogia são importantes na formação do pedagogo.

**08) Aponte as possíveis lacunas do curso de Pedagogia.**

Bom, sei que não é fácil colocar nova (s) disciplina (s) curso de Pedagogia. Os últimos debates realizados a fim de “abrir espaço” para a nova disciplina de LIBRAS evidenciaram o quanto a questão é complicada. Não podemos deixar de considerar o fato de que, atualmente, se multiplicam os estudos que sugerem novas e novas necessidades para o curso de Pedagogia. Pesquisas chamam a atenção para a necessidade de se abordar questões sobre sexualidade, etnia, respiração oral, surdez, discalculia, dislexia, entre muitas outras. Estão aí os estudos sobre multiculturalismo que evidenciam o quanto a escola exclui, marginaliza e discrimina por meio de suas ações, o que sugere novas abordagens aos cursos de licenciatura e principalmente o de Pedagogia. Tais necessidades são justamente apontadas num contexto de formação aligeirada dos cursos (a chamada Declaração de Salamanca, por exemplo, é da década de 1990), o que torna inviável ampliar o tempo de formação. No entanto, acredito que adequações são possíveis (e necessárias) de serem realizadas a fim de incluir discussões referentes à criança hospitalizada, que um espaço de educação não-escolar e, portanto, um espaço de atuação do pedagogo (sem mencionar as imposições legais). Saber com clareza em que medida essa atuação pode contribuir para a recuperação de uma criança é fundamental para uma ação mais efetiva no hospital.

**09) Qual(is) seria(m) a(s) sugestão(s) que apresentaria como alteração de disciplinas no curso de Pedagogia a partir dessa experiência?**

Talvez a divisão das disciplinas na forma que está tem prejudicado a formação acadêmica. Em uma disciplina de 34 horas, por exemplo, o professor mal consegue estabelecer vínculos com os acadêmicos, o que dificulta seu acompanhamento efetivo. No entanto, penso que a “falha” na formação é muito mais “culpa” dos acadêmicos do que da organização curricular ou da atuação docente. Há um desinteresse pela formação que é evidenciado em falas do tipo: “não serei professora”, “não gosto de Pedagogia”, entre outras expressões.

**10) O que julga relevante na formação e que não está sendo contemplado em seu curso?**

A referida ausência de abordagens sobre os processos educativos não-formais, além de outras necessidades contemporâneas, teria que ser pensada de forma que disciplinas históricas e filosóficas não fossem prejudicadas no currículo, uma vez que as considero tão importantes quanto as disciplinas “práticas”. Adequações poderiam ser feitas no currículo do curso a fim de agrupar disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e, assim, aproximar as relações entre professores e alunos. Nessa reorganização, novas necessidades poderiam ser contempladas. No entanto, essa é uma discussão complicada considerando os interesses divergentes que acompanham as discussões curriculares do curso de Pedagogia. Sabemos que, muitas vezes, discussões pedagógicas servem para legitimar interesses de cada área, o que é um problema. Outra questão a ser considerada seria tornar o curso integral e/ou aumentá-lo para 5 anos, o que permitiria que as novas necessidades fossem contempladas e também facilitaria a vida dos acadêmicos que, por exemplo, se desdobram na realização de dois estágios concomitantes e no contra-turno (4º ano). É claro que posso estar falando em algo inviável, até em virtude das condições atuais em que faculdades oferecem cursos em um tempo bem menor. No entanto, considero que a desanimadora desvalorização (no caso é financeira mesmo) dos pedagogos que podemos observar se deve, em grande medida, pelo excesso de profissionais mal formados que todos os anos são colocados à disposição do MERCADO.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
PPE - Programa de Pós Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

**Prezada Coordenadora do Curso de Pedagogia da UEM: Profa. Dra Leonor Dias Paini.**

**Considerando a Resolução Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, onde podemos averiguar em seu artigo 4º :**

**O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (grifo nosso) .**

**Nesse sentido, o presente instrumento de coleta de dados tem por objetivo, organizar informações sobre o processo de implantação iniciado em 2006 e os encaminhamentos da proposta de reestruturação do mesmo.**

**1) O curso de Pedagogia na UEM tem atendido as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere a preparar o pedagogo para atuar em contextos não escolares? Justifique.**

Sim. Pedagogia Hospitalar,

Pedagogia do Campo,

Educação Indígena

Educação especial

Afrodescendente (instituída a política de cotas sociais na UEM ).

**2) As práticas de Ensino tem contemplado os espaços de educação não-escolares?**

Sim. acontecem em estágios não-escolares, principalmente no estágio Supervisionado de Gestão II , porém em número menor que os escolares.

Os trabalhos não-escolares ganham em dimensão quando são desenvolvidos na maioria das vezes, por meio de projetos de extensão.

**3) Quais projetos ligados a Pedagogia trabalham com questões não-escolares?**

a) Ex. PEDAGOGIA HOSPITALAR

**SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE XTENSÃO:**

O Projeto de Extensão “Intervenção Pedagógica junto às Crianças Hospitalizadas” (Processo nº 3682/2005), tem o objetivo principal, o desenvolvimento de atividades pedagógicas com crianças hospitalizadas na enfermaria pediátrica do HUM. No período de abrangência deste relatório foram atendidas aproximadamente 380 crianças. Como resultados temos observado o alívio do stress causado pela hospitalização, assim como uma melhora considerável no processo de adaptação às rotinas do hospital. Além disso, o trabalho tem propiciado também orientação aos pais/acompanhantes quanto à importância da brincadeira, do afeto e da atenção na recuperação da criança, uma vez que, a segurança proporcionada por tais atitudes oferece à criança, maior estabilidade emocional o que contribui para a recuperação da mesma. Importante ressaltar que o projeto tem sido procurado por acadêmicos do curso de Pedagogia e

também acadêmicos de outros cursos como Enfermagem, que buscam conhecer as interfaces entre educação e saúde, por meio de um conjunto de conhecimentos que possam subsidiar a atuação desses futuros profissionais da educação e da saúde. O projeto constitui-se também em fonte de pesquisa na área educacional, que tem se concretizado na forma de orientação de TCCs.

b) Projeto de educação especial no CAIC - OFICINAS PARA ATENDER OS DEFICIENTES MENTAIS, (dm). Deficiente visual (DV), deficiente auditivo (DA) e deficiente físico.

Como funcionam?

São oficinas de informática, de artes, entre outras.

Os encontros são de 8 horas – divididos em dois encontros semanais, tendo a oficina um espaço do Colégio CAP na UEM.

Coordenadora Gizeli Alencar

c) PROPAE

Trata-se de um programa permanente que atende a comunidade com problemas de aprendizagem. Auxilia na inclusão digital também. Tem professores da Pedagogia envolvidos como Tânia, entre outros e a coordenação, salvo engano é da Psicologia – Professora Maria Julia Lemos. Tem uma pessoal de outros departamentos também.

d) PROJETO DA IRIZ /CECÍLIA/KIOMI – QUE É COM A PEDAGOGIA DO CAMPO.

ASSESSORIA A ESCOLA MILTON SANTOS DE PAIÇANDU.

e) UNATI –

Universidade da terceira idade – projeto diferenciado de escola

Arte e lazer para a terceira idade –

Regina Taan - do DTP envolvida no projeto.

**4) Como tem sido a implantação do curso de pedagogia que se iniciou em 2006 na UEM?**

Foi feito um bom trabalho pela equipe anterior elaboração e implementação do curso. Pretendeu a interdisciplinariedade, reuniões pedagógicas e ajustes foram necessários. Foi um espaço democrático e muito fértil, continuou com as AIPs em que foram momentos de discussão e reflexão sobre a formação de professores.

**5) Quais as principais inquietações/ insatisfações detectadas pelos professores com o atual curso de Pedagogia?**

Os professores alegam a fragmentação do curso em algumas disciplinas de 34 horas. Reclamam que os alunos não lêem muito.

**6) Quais as principais inquietações/ insatisfações detectadas pelos alunos com o atual curso de Pedagogia?**

Curso generalizado, sobrecarga de conteúdos e dificuldade de aprofundamento dos conteúdos, preferiam que o curso tivesse 5 anos ao invés de 4 anos.

**7) Qual a motivação principal que desencadeou a necessidade de uma reestruturação do curso de Pedagogia?**

Pouca Carga horária 32 horas para 68 horas em algumas disciplinas para permitir a continuidade dos conteúdos programáticos curriculares

**8) Houve algum instrumento de avaliação/diagnóstico que identificou a necessidade de iniciar o processo de reestruturação do curso?**

Sim, reuniões pedagógicas com professores e alunos. Além das AIPs (Atividades Integradas Pedagógicas), que serviram de diagnóstico para pensar em mudanças. Este diagnóstico foi o mesmo do avaliador do MEC.

**9) Na sua opinião, o que está faltando ao curso de Pedagogia que poderia ser incorporado/retificado no trabalho de reestruturação para contemplar de maneira mais efetiva a preparação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares?**

Na minha opinião o curso de pedagogia deveria ser anual, ter cinco anos e ter mais aprofundamento teórico ligado para iluminar a prática pedagógica.

Creio também que a inclusão de espaços não-escolares ainda é uma conquista diária. É preciso que haja iniciativa da instituição e da equipe pedagógica, e iniciativa do professor/aluno para encampar esta idéia.

**Agradecemos sua participação.**

**Atenciosamente,**

**Maringá, 10 junho de 2010.**

**Dd. Aparecida Meire Calegari Falco**