

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**DIVINA FERREIRA DE QUEIROZ SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA ATUAREM EM  
AMBIENTES NÃO ESCOLARES EM ESPECIAL NAS CLASSES  
HOSPITALARES: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA  
OFERECIDOS POR UNIVERSIDADES EM GOIÂNIA**

**GOIÂNIA-GO**

**2021**

**DIVINA FERREIRA DE QUEIROZ SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA ATUAREM EM  
AMBIENTES NÃO ESCOLARES EM ESPECIAL NAS CLASSES  
HOSPITALARES: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA  
OFERECIDOS POR UNIVERSIDADES EM GOIÂNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Rincón Afonso.

**Área de Concentração:**  
Educação Escolar e Sociedade

**Linha de Pesquisa:**  
Estado, Políticas e Instituições Educacionais

**GOIÂNIA-GO**

**2021**

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

S237f Santos, Divina Ferreira de Queiroz

Formação de professores pedagogos para atuarem em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares : uma análise de cursos de pedagogia oferecidos por universidades em Goiânia / Divina Ferreira de Queiroz Santos.-- 2021.

275 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 268-275.

1. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. 3. Educação inclusiva. 4. Educação - Estudo e ensino. 5. Currículos. I. Rincón Afonso, Lúcia Helena. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 17/12/2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378(817.3)



**PUC  
GOIÁS**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA ATUAREM EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES EM ESPECIAL NAS CLASSES HOSPITALARES: UMA ANÁLISE DE CURSOS DE PEDAGOGIA OFERECIDOS POR UNIVERSIDADES EM GOIÂNIA.**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 17 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

*Lúcia Rincón*

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC GOIÁS

*Edna Maria de Jesus*

---

Profa. Dra. Edna Maria de Jesus / Instituto Aphoniano de Ensino Superior

*Denise Silva Araújo*

---

Profa. Dra. Denise Silva Araújo / Universidade Federal de Goiás

*José Maria Baldino*

---

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

*Sonilda Aparecida de Fátima Santos*

---

Profa. Dra. Sonilda Aparecida de Fátima Santos / Faculdade Dinâmica

---

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

---

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias / Universidade Federal de Goiás (Suplente)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, *in memoria*, *Expedita Ferreira de Queiroz*, exemplo de mulher que lutava por seus ideais a qual sempre me incentivou e motivou. Te amo!

Aos meus irmãos que sempre me incentivam e valorizam as minhas conquistas. Enquanto irmã mais nova, sempre vi meus irmãos como pessoas fortes, protetoras, inquebráveis. Por meus irmãos, estou sempre pronta a ouvi-los e ajudá-los, pois a proteção, eu confio a Deus.

Aos colegas de trabalho, pelos exemplos de ousadias e motivações no desafiador enfrentamento de ser professor.

Aos AMORES de minha vida, Gabriel Augusto, Gabriella Amanda e Marcos Aurélio, partes indissociáveis da caminhada terrena.

A todos os alunos em estado de saúde especial que em tratamento de saúde se encontram na invisibilidade pedagógica, dedico esse trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar a Deus, pela minha vida, saúde e força que me fazem seguir em frente.

Na vida, conto com a companhia de pessoas especiais que me acompanham e guiam meu caminho e, por ora, deixaram que minha consciência guiasse minhas próprias trilhas. Sou abençoada e rodeada de anjos enviados por Deus que assumem a forma humana, iluminando os caminhos pelos quais temos que percorrer na jornada enquanto permanecemos na Terra. A esses anjos, o meu agradecimento especial.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Rincón Afonso, pessoa linda que acredita em mim e me ajudou a enxergar a MULHER que sou, resultado de uma história de vida em construção, cheia de potencial para realizar o que quiser. Basta sonhar e ir à luta. Obrigada por sua paciência incansável que permitiu ajustar-se às minhas necessidades durante as orientações e dedicação na construção desta tese! Obrigada pelos ensinamentos adquiridos nas nossas conversas, momentos agradáveis, prazerosos e felizes que perpetuarão no meu caminhar! Te guardo no coração!

Aos profissionais que se dedicam ao atendimento pedagógico em Classes Hospitalares, que aprendem com as crianças em estado de saúde especial, em tratamento, que se vive um dia de cada vez recheado de amor.

Aos(as) colegas do Doutorado, pelos momentos alegres e prazerosos que desfrutamos no decorrer da formação. Sucesso!

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás que oportunizou a concretização desse estudo.

À Banca de Qualificação, Professor Dr. José Maria Baldino – PUC Goiás, Professor Dra. Denise Silva Araújo – UFG, Professora Dra. Edna Maria de Jesus – UNIALFA, Professora Dra. Sonilda A. de Fátima Santos – FacUnicamps, pelas contribuições que fundamentam essa tese.

Ao Lorival Reis e à Daniela Lima, pela constante motivações e contribuições. Aos amigos e a cada pessoa que fez parte da minha caminhada durante esses quatro anos e meio. Como escreveu Antonie de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Ou seja, a todos que passaram por minha vida, muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese refere-se à pesquisa sobre a formação de professores pedagogos para atuarem em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares em cursos de pedagogia oferecidos em universidades de Goiânia. Nosso objeto de pesquisa foi a formação de professores pedagogos para a atuarem em ambientes não escolares – hospital, com atendimento pedagógico em classe hospitalar e em domicílio aos alunos em estado de saúde especial, enquanto proposta de inclusão educacional. A tese tem por objetivo geral analisar as matrizes curriculares e os Programas dos cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), e do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) de Goiânia. Para atender e contextualizar esse objetivo, adotou-se a pesquisa *on-line* para conhecer os currículos das universidades federais e das PUCs nacionais. Realizou-se uma revisão da literatura, priorizando sistemas de bibliotecas com repositório de artigos, teses e dissertações de domínio público relacionados ao objeto, elegendo como descritores: pedagogia hospitalar, políticas educacionais e pedagogia hospitalar, currículo e pedagogia hospitalar e curso de pedagogia e pedagogia hospitalar. Buscou-se verificar os currículos que atendiam aos princípios para o pedagogo atuar em ambiente hospital, em classes hospitalares e domiciliares. Para tal, realizou-se a análise das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia de Faculdades de Educação de Instituições de Ensino Superior (IES) federais e PUCs nacionais, no intuito de identificar componentes curriculares que se ocupem da Pedagogia Hospitalar ou Educação Inclusiva, e/apresentam possibilidades para essa oferta. Sistematizados os dados obtidos, centrou-se na análise das referidas matrizes e ementas dos componentes curriculares de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA, visando identificar dados que fomentassem a eleição das categorias de análises. Com essa intenção, e instrumentalizada pelo materialismo histórico-dialético, realizou-se diálogos e reflexões com apoio em autores que estudam sobre currículo, políticas educacionais e de saúde, formação de professores pedagogos e Classe Hospitalar. A educação ministrada a alunos em situações especiais de saúde distingue-se da que é oferecida àqueles que estão em situações especiais de saúde. Por isso, é uma educação escolar específica. Há farta legislação e propostas em prol da inclusão educacional como direito de todos e da formação do professor como fator preponderante na educação escolar de alunos deficientes, inclusive em estado de saúde especial, e corroboram as ideias dos autores que contribuíram na construção do referencial teórico desta tese. A pesquisa demonstrou que a formação de professores para atuar na inclusão educacional de alunos em estado de saúde especial ainda é pouco oferecida. Apesar de identificar a presença de disciplinas que qualificam para o Atendimento Educacional Hospitalar, constatou-se que ela ainda não integra as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA de Goiânia. Por fim, a pesquisa remete ao desafio de se prosseguir na investigação das políticas de formação de pedagogos para atuarem em classes hospitalares como parte de um contexto mais amplo no sistema educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Formação de professores; políticas públicas de inclusão educacional; Currículo; Pedagogia.

## ABSTRACT

This thesis refers to research on the training of pedagogue teachers to work in non-school environments, especially in hospital classes in pedagogy courses offered at universities in Goiânia. Our research object was the training of pedagogue teachers to work in non-school environments - hospital, with pedagogical assistance in hospital classes and at home to students in special health conditions, as a proposal for educational inclusion. The general objective of the thesis is to analyze the curricular matrices and the Programs of the Pedagogy courses of the Faculties of Education of the Federal University of Goiás (UFG), of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC Goiás), and of the Alves Faria University Center (UNIALFA) from Goiania. To meet and contextualize this objective, online research was adopted to learn about the curricula of federal universities and national PUCs. A literature review was carried out, prioritizing library systems with a repository of articles, theses and dissertations in the public domain related to the object, choosing as descriptors: hospital pedagogy, educational policies and hospital pedagogy, hospital curriculum and pedagogy and pedagogy and pedagogy course hospital. We sought to verify the curricula that met the principles for the pedagogue to work in a hospital environment, in hospital and home classes. To this end, an analysis was carried out of the curricular matrices of the pedagogy courses of Faculties of Education of Federal Higher Education Institutions (IES) and national PUCs, to identify curricular components that deal with Hospital Pedagogy or Inclusive Education, and/ present possibilities for this offer. Having systematized the data obtained, it focused on the analysis of the matrices and menus of the curricular components of Pedagogy at UFG, PUC Goiás and UNIALFA, to identify data that would encourage the selection of the categories of analysis. With this intention, and instrumentalized by historical-dialectical materialism, dialogues and reflections were carried out with support from authors who study about curriculum, educational and health policies, training of pedagogue's teachers and Hospital Class. The education given to students in special health situations is different from that offered to those in special health situations. So, it is a specific school education. There are plenty of legislation and proposals in favor of educational inclusion as a right for all and teacher training as a preponderant factor in the school education of disabled students, including those with special health conditions, and they corroborate the ideas of the authors who contributed to the construction of the theoretical framework of this thesis. The research showed that the training of teachers to work in the educational inclusion of students in special health conditions is still poorly offered. Despite identifying the presence of subjects that qualify for Hospital Educational Assistance, it was found that it is not yet part of the curricular matrices of the Pedagogy courses at UFG, PUC Goiás and UNIALFA in Goiânia. Finally, the research addresses the challenge of continuing to investigate the policies for training pedagogues to work in hospital classes as part of a broader context in the Brazilian educational system.

**Keywords:** Teacher education; educational inclusion public policies; Curriculum; Pedagogy.



# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

## GRÁFICOS

- Gráfico 1** –Curso de Pedagogia nas Universidades Federais Brasileira ..... 148  
**Gráfico 2** –Curso de Pedagogia nas PUCs brasileiras ..... 148

## QUADROS

- Quadro 1** –Síntese das respostas das Secretarias dos Estados Brasileiros ..... 76  
**Quadro 2** –Políticas Públicas e Políticas Públicas de Formação de Professores.....82  
**Quadro 3** –Políticas Públicas Educacionais Inclusiva e Políticas Públicas de Formação de Professores para a Inclusão e Atuação na Classe Hospitalar. .... 117  
**Quadro 4** –Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Norte ..... 212  
**Quadro 5** –Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Nordeste..... 212  
**Quadro 6** –Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Centro-Oeste..... 212  
**Quadro 7** –Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Sudeste..... 213  
**Quadro 8** –Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Sul..... 213  
**Quadro 9** –Componentes Curriculares e suas Cargas Horárias ..... 215  
**Quadro 10** –Percurso/movimento histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás ..... 215  
**Quadro 11** –Componentes Curriculares e suas Cargas Horárias ..... 225  
**Quadro 12** –Percurso/movimento histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás ..... 225  
**Quadro 13** –Percurso/movimento histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Alves Faria – UNIALFA ..... 237  
**Quadro 14** –Comparativo das Matrizes Curriculares..... 246  
**Quadro 15** –Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e PUC Goiás..... 247

<b>Quadro 16</b>	–Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e UNIALFA .....	248
<b>Quadro 17</b>	–Comparativo das Matrizes Curriculares PUC Goiás e UNIALFA .....	249
<b>Quadro 18</b>	–Habilitações e Carga Horária dos cursos de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA .....	250
<b>Quadro 19</b>	–Criação e autorização dos cursos de Pedagogia na UFG, PUC Goiás e UNIALFA .....	250
<b>Quadro 20</b>	–Propostas de Distribuição da Carga Horária (CH) das IES .....	253
<b>Quadro 21</b>	–O perfil do Pedagogo pesquisado nas Propostas Curriculares das Universidades de Goiânia .....	258

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Currículo e Pedagogia Hospitalar .....	45
<b>Tabela 2</b> – Conceito de Currículo .....	54
<b>Tabela 3</b> – Classe Hospitalar .....	56
<b>Tabela 4</b> – Curso de Pedagogia e Pedagogia Hospitalar .....	59
<b>Tabela 5</b> – Políticas Educacionais e Pedagogia Hospitalar .....	64
<b>Tabela 6</b> – Pedagogia Hospitalar .....	70
<b>Tabela 7</b> – Disciplinas ofertadas na UFAC .....	150
<b>Tabela 8</b> – Disciplinas ofertadas na UNIFAP .....	151
<b>Tabela 9</b> – Disciplinas ofertadas na UFAM .....	152
<b>Tabela 10</b> – Disciplinas ofertadas na UFOPA .....	153
<b>Tabela 11</b> – Disciplinas ofertadas na UFPA .....	154
<b>Tabela 12</b> – Disciplinas ofertadas na UFRA .....	154
<b>Tabela 13</b> – Disciplinas ofertadas na UFT .....	155
<b>Tabela 14</b> – Disciplinas ofertadas na UFAL .....	156
<b>Tabela 15</b> – Disciplinas ofertadas na UFBA .....	157
<b>Tabela 16</b> – Disciplinas ofertadas na UFRB .....	158
<b>Tabela 17</b> – Disciplinas ofertadas na UFCA .....	159
<b>Tabela 18</b> – Disciplinas ofertadas na UFC .....	160
<b>Tabela 19</b> – Disciplinas ofertadas na UFMA .....	161
<b>Tabela 20</b> – Disciplinas ofertadas na UFPB .....	161
<b>Tabela 21</b> – Disciplinas ofertadas na UFPE .....	162
<b>Tabela 22</b> – Disciplinas ofertadas na UFRPE .....	163
<b>Tabela 23</b> – Disciplinas ofertadas na UNIASF .....	164
<b>Tabela 24</b> – Disciplinas ofertadas na UFAPE .....	164
<b>Tabela 25</b> – Disciplinas ofertadas na UFDPAR .....	165
<b>Tabela 26</b> – Disciplinas ofertadas na UFPI .....	165
<b>Tabela 27</b> – Disciplinas ofertadas na UFRN .....	166
<b>Tabela 28</b> – Disciplinas ofertadas na UFERSA .....	167
<b>Tabela 29</b> – Disciplinas ofertadas na UFS .....	168
<b>Tabela 30</b> – Disciplinas ofertadas na UNB .....	169
<b>Tabela 31</b> – Disciplinas ofertadas na UFGD .....	170
<b>Tabela 32</b> – Disciplinas ofertadas na UFMT - Cuiabá .....	172
<b>Tabela 33</b> – Disciplinas oferta na UFR .....	173
<b>Tabela 34</b> – Disciplinas ofertadas na UFMS/Campus Naviraí .....	174

<b>Tabela 35</b> – Disciplinas ofertadas na UFMS/Pantanal .....	175
<b>Tabela 36</b> – Disciplinas ofertadas na UFMS/Três Lagoas .....	177
<b>Tabela 37</b> – Disciplinas ofertadas na UFMS/Campo Grande .....	179
<b>Tabela 38</b> – Disciplinas ofertadas na UFES .....	181
<b>Tabela 39</b> – Disciplinas ofertadas na UNIFESP .....	182
<b>Tabela 40</b> – Disciplinas ofertada na UFMG .....	184
<b>Tabela 41</b> – Disciplinas ofertadas na UNIFAL – MG.....	184
<b>Tabela 42</b> – Disciplinas ofertadas na UFLA .....	185
<b>Tabela 43</b> – Disciplinas ofertadas na UNIRIO .....	186
<b>Tabela 44</b> – Disciplinas ofertadas na UFRRJ/SEROPÉDIA .....	187
<b>Tabela 45</b> – Disciplinas ofertadas na UFF.....	188
<b>Tabela 46</b> – Disciplinas ofertadas na UFRJ .....	189
<b>Tabela 47</b> – Disciplinas ofertadas na UFOP .....	190
<b>Tabela 48</b> – Disciplinas ofertadas na UFOP.....	191
<b>Tabela 49</b> – Disciplinas ofertadas na UFSJ .....	192
<b>Tabela 50</b> – Disciplinas ofertadas na UFU .....	192
<b>Tabela 51</b> – Disciplinas oferta na UFV .....	193
<b>Tabela 52</b> – Disciplinas ofertadas na UFVJM .....	194
<b>Tabela 53</b> – Disciplinas ofertadas na UFSCAR .....	195
<b>Tabela 54</b> – Disciplinas ofertadas na UFJF .....	196
<b>Tabela 55</b> – Disciplinas ofertadas na UFPR .....	197
<b>Tabela 56</b> – Disciplinas ofertadas na UFPeL .....	198
<b>Tabela 57</b> – Disciplinas ofertadas na UFSM .....	199
<b>Tabela 58</b> – Disciplinas ofertadas na UNIPAMPA .....	200
<b>Tabela 59</b> – Disciplinas ofertadas na FURG .....	201
<b>Tabela 60</b> – Disciplinas ofertadas na UFRGS .....	202
<b>Tabela 61</b> – Disciplinas ofertadas na UFFS - Chapecó .....	203
<b>Tabela 62</b> – Disciplinas ofertadas da Fronteira Sul/UFFS Erechim .....	205
<b>Tabela 63</b> – Disciplinas ofertadas na UFSC .....	206
<b>Tabela 64</b> – Disciplinas ofertadas na PUC - Rio .....	207
<b>Tabela 65</b> – Disciplinas ofertadas na PUC - Campinas .....	208
<b>Tabela 66</b> – Disciplinas ofertadas na PUC - SP .....	208
<b>Tabela 67</b> – Disciplinas ofertadas na PUC - MG .....	209
<b>Tabela 68</b> – Disciplinas ofertadas na PUC - RGS .....	210
<b>Tabela 69</b> – Disciplinas ofertadas na PUC - PR .....	211

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEH	Atendimento Educacional Hospitalar
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CF	Constituição Federal
CH	Classe Hospitalar
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NADE	Núcleo de Aperfeiçoamento e Diversificação de Estudos
NAEH	Núcleo de Atendimento Educacional
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEDI	Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PH	Pedagogia Hospitalar
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Proposta Política Pedagógica

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNH	Política Nacional de Humanização
PUCs	Pontifícias Universidades Católicas do Brasil
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEE	Secretaria da Educação e Ensino
SUEE	Superintendência do Ensino Especial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIALFA	Centro Universitário Alves Faria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I – APROXIMANDO DO OBJETO</b> .....	32
1.1 A Classe Hospitalar no Contexto Histórico.....	32
1.2 A Escuta Pedagógica na Educação Hospitalar .....	39
<b>CAPÍTULO II – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA ATUAREM EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES COM FOCO NA CLASSE HOSPITALAR E DOMICÍLIO</b> .....	81
2.1 Conceituando política, políticas públicas e políticas públicas educacionais.....	81
2.2 Formação de Professores para a Inclusão e Atuação na Classe Hospitalar.....	116
<b>CAPÍTULO III – CURRÍCULO E CLASSE HOSPITALAR: EM BUSCA DA PRÁXIS</b> .....	139
3.1 Currículo de Pedagogia no Território Brasileiro .....	147
3.1.1 Nas Universidades Federais na Região Norte .....	149
3.1.2 Nas Universidades Federais na Região Nordeste .....	156
3.1.3 Nas Universidades Federais na Região Centro-Oeste .....	169
3.1.4 Nas Universidades Federais na Região Sudeste .....	181
3.1.5 Pedagogia das Universidades Federais na Região Sul .....	197
3.1.6 Nas Universidades PUCs na Região Sudeste .....	207
3.1.7 Nas Universidades PUCs na Região Sul .....	210
3.2 Uma Síntese dos dados obtidos nos currículos da UFs e PUCs .....	211
<b>CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS E CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIALFA</b> .....	214
4.1 Comparativo das Matrizes Curriculares UFG, PUC e UNIALFA .....	246
4.1.1 Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e PUC Goiás .....	247
4.1.2 Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e UNIALFA.....	248
4.1.3 Comparativo das Matrizes Curriculares PUC Goiás e UNIALFA.....	249
4.2 Perfil do pedagogo presente nas propostas pedagógicas .....	250
<b>CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS</b> .....	260
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	267

## INTRODUÇÃO

O interesse na temática é antigo. Realizar uma pesquisa sobre a formação de professores pedagogos surgiu da necessidade de compreender a importância/contribuição do currículo na formação de docentes pedagogos para atuarem em ambientes não escolares e, em especial, nas classes hospitalares. O interesse por essa discussão também se vincula à importância e preocupação com os rumos que o projeto de formação de professores vem tomando como campo de disputas de projetos, e, por isso, revelando-se objeto de diferentes pesquisas nacionais.

Atualmente vivenciamos a implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) centrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Tal realidade só reforça o interesse desta pesquisadora em entender como se realiza na prática o processo de formação docente para atuar em ambientes não escolares, em especial em classes hospitalares.

A educação é um direito subjetivo de todas as crianças, conforme define a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que sofreu alteração pela Lei nº 13.716 de 24 de setembro de 2018, que veio “para assegurar o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado” (BRASIL, 2018).

Importante lembrar que as políticas públicas educacionais são norteadoras dos currículos dos Cursos de Pedagogia que são os eixos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. Portanto, estudar as “[...] políticas públicas educacionais [é estudar sobre] à educação escolar” (OLIVEIRA, 2021, p. 5).

Os currículos dos cursos de formação retratam o papel social dos futuros professores, além das suas atuações básicas, que é trabalhar com os educandos, mediando o processo ensino aprendizagem. Partindo dessa concepção, elegemos como objeto do nosso estudo a formação de professores pedagogos para a atuarem em ambientes não escolares – hospital, com atendimento pedagógico em classe hospitalar e em domicílio aos alunos em estado de saúde especial, enquanto proposta de inclusão educacional, a partir da análise da proposta curricular em cursos de Pedagogia ofertados em universidades de Goiânia para este fim, viabilizando o direito à educação para todos.



Mesmo tendo como orientação as políticas públicas, os currículos dos Cursos de Pedagogia convergem e divergem em vários pontos, embora atendam às mesmas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, como constatamos ao analisarmos os Projetos dos Cursos das universidades que fizeram parte da pesquisa empírica. Tal fato resulta em profissionais com atuações diversificadas o que por sua vez também interfere na formação de educandos e na sociedade.

O currículo da Pedagogia deve articular teoria e prática, investigação e reflexão crítica numa dinâmica ação-reflexão-ação, ou seja, os futuros educadores devem ter acesso a diversos conhecimentos que, incluídos no currículo, nortearão sua formação. Um currículo que atenda as Diretrizes Curriculares que normatizam o curso, que preconizam as mudanças sociais, culturais, visto que na atualidade estas são constantes e rápidas e não podemos ficar parados no tempo. Temos que valorizar todas as informações para desvelar o conhecimento.

Desta forma, investigar sobre a *Formação de Professores Pedagogos para atuarem em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares: uma análise dos cursos de Pedagogia oferecidos por universidades em Goiânia*<sup>1</sup>, implicou em definir o campo de investigação. Inicialmente, realizamos uma pesquisa nos cursos de Pedagogia nas Universidades Federais (UFs) e PUCs brasileiras com o objetivo de identificar se ofertavam disciplinas que orientassem ou possibilitassem a formação para o exercício de uma atuação pedagógica em ambientes não escolares e principalmente em ambientes hospitalares e domiciliares, conforme preconiza a Lei nº 13.716 de 24 setembro de 2018<sup>2</sup>.

Conhecer o currículo da formação inicial para professores das séries iniciais, ou seja, do curso de Pedagogia em âmbito nacional permitiu verificar que há, sim, oferta de formação para o pedagogo atuar em ambientes não escolares.

Nesse contexto recorremos a Libâneo (2010), em sua proposta para a formação de pedagogos, apresentada no VI Encontro Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte-MG. O autor relata que a atuação profissional e a prática educativa do pedagogo não se restringem à

---

<sup>1</sup> Na defesa a Banca sugeriu mudança no título para FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA ATUAREM EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES EM ESPECIAL NAS CLASSES HOSPITALARES, devido a extensão da pesquisa que abrange o território brasileiro. A pesquisa abrange o curso de Pedagogia nas UFs, PUCs e UNILFA/Goiânia não se limitando somente as três Universidades de Goiânia selecionadas como previsto inicialmente. Infelizmente a Banca não registrou na Ata da defesa a sugestão de mudança do título, portanto, não foi possível acatar a orientação e, obrigatoriamente, tivemos que manter o título conforme estabelece o regimento do PPGE da PUC Goiás.

<sup>2</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

escola e à família, mas, que ocorre também nas atividades extraescolares (práticas educativas para escolares, serviços de saúde e promoção social, meio de comunicação, formação profissional, produção de materiais didáticos de variada natureza etc.). As práticas dos pedagogos podem ocorrer nos contextos e âmbitos da existência individual e social, institucional ou não, e de várias modalidades. Há práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, como o hospital e o domicílio, com intencionalidade e sistematização, nas organizações profissionais, nos meios de comunicações, nas agências formativas para grupos sociais específicos, dentre outros.

As diferenças curriculares interferem diretamente na formação e nas posturas políticas e ideológicas dos futuros pedagogos que por sua vez contribuirão diretamente na constituição de particularidades culturais numa relação direta entre escola e sociedade.

Nesse sentido, concordamos com os estudos de Matos e Mugiatti<sup>3</sup> (2001, p. 45), que oferecem uma compreensão sobre a Pedagogia Hospitalar no contexto do curso de Pedagogia ao constatarem que

Se o pedagogo, hoje, conta com espaço de atuação em hospitais, é porque houve reconhecimento da necessidade e conveniência da sua presença. [...] de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares [...] que se encontram em atendimento hospitalar. [...] é [também busca da] autonomia à Pedagogia Hospitalar, como parte muito especial da Pedagogia, com sólidos fundamentos de natureza científica. [...] Dentro do enfoque formativo, centrado na pessoa, em seu aperfeiçoamento, tornam-se relevantes os conhecimentos e a formação do pedagogo.

Sendo assim, a disciplina Pedagogia Hospitalar se justifica quando é oferecida seja na modalidade obrigatória ou optativa. A realidade é constituída por diferentes situações de vida e saúde que envolvem os educandos e professores. Para o pedagogo atuar em classe hospitalar não precisa constar no seu currículo formação em Pedagogia Hospitalar, mas uma sólida formação, pautada na teoria e na prática e fundamentada na cientificidade. Uma formação que aborde as diferenças e as diversidades contribuirá para o pedagogo atuar não só nas salas de aula tradicionais, mas também na educação inclusiva, seja em classes hospitalares e domicílios realizando sua função social e política.

É nesse sentido que esta pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos: os cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais (UFs) e Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) formam o pedagogo para atuar em classes hospitalares e ou domicílio? A formação do professor pedagogo reflete a realidade social e política necessária para atuarem

---

<sup>3</sup> Matos e Mugiatti (2001, 2009, 2017) advoga a disciplina de Pedagogia Hospitalar nos cursos de Pedagogia.

nas classes hospitalares e domicílio? Qual é a demanda identificada para esta função no Brasil?<sup>4</sup> Qual a importância do currículo na formação do professor pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolares como as classes hospitalares? Responderemos a estas e outras questões que surgiram no decorrer da pesquisa.

A tese tem por objetivo geral responder estas questões, analisando as matrizes curriculares e/ou Programas oferecidos nos cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação das Universidade Federais, das Universidades Católicas brasileiras, e, em seguida, fazer um comparativo entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) em Goiânia. Para atender e contextualizar esse objetivo, realizamos uma pesquisa on-line para conhecer, analisar os currículos das referidas universidades e finalizamos comparando os currículos das três universidades supracitadas localizadas em Goiânia.

Buscamos reconhecer qual currículo das Instituições pesquisadas atende os princípios e fundamenta a prática do pedagogo para atuar em ambiente hospital, em classes hospitalares e domiciliares. Para atender aos objetivos propostos na pesquisa, enviamos carta de apresentação e questionários às secretarias estaduais e do Distrito Federal, que está mais bem discutido no decorrer desta tese<sup>5</sup>.

A prática educativa só se aperfeiçoará se a formação profissional passar pela experimentação de novas vivências pedagógicas, ou seja, uma investigação da prática e sua articulação com o conhecimento existente, isto é, com a práxis. Nesse contexto, o professor assume a postura de produtor de sua formação, pois ao realizar a mediação, que é uma atividade pedagógica, sua vivência, sua historicidade de vida norteiam suas ações que por sua vez interferem na vida de seus alunos. Na relação dialógica que acontece durante o processo de ensino aprendizagem, o professor também está produzindo novos conhecimentos junto com os alunos, numa relação de poder e disputa

Por isso concorda-se com Alarcão *et al.* (2010, p. 8), quando pontua que “[...] tudo que já se sabe, [é o ponto de partida]” que, no caso desta tese, são os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades goianas “para que, na hora de partir para uma nova aventura, fique bem claro de onde se parte, e se possa, com mais segurança, descobrir ou construir o que é original e relevante” (idem, p. 8).

---

<sup>4</sup> Conferir tabela no Apêndice com Estimativas para o ano de 2020 das taxas brutas de incidência de câncer por 1 milhão de crianças e adolescentes (0-19 anos) por região no Brasil.

<sup>5</sup> Conferir documentos no Apêndice.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-bibliográfico e com pesquisa de campo. Inicialmente foi feita uma revisão da literatura com busca em várias bibliotecas de artigos, teses e dissertações que tratassem de questões pertinentes ao tema, com os seguintes descritores: pedagogia hospitalar, políticas educacionais e pedagogia hospitalar, currículo e pedagogia hospitalar. Após a sistematização dos dados obtidos, centramos nas análises das matrizes curriculares e ementas dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais e PUC Goiás, na tentativa de identificar dados que fomentassem a constituição das categorias de análises. Essas emergiram da leitura integral dos documentos, visto que o objeto de pesquisa é a Formação de Professores Pedagogos com foco em ambientes não escolares.

Com essa intenção, e instrumentalizada pelo materialismo histórico-dialético, realizamos diálogos e reflexões com apoio em autores que estudam sobre currículo, formação de professores pedagogos, Pedagogia Hospitalar e políticas educacionais e de saúde.

Alarcão *et al.* (2010, p. 26) ressalta que a revisão da literatura deve ser

[...] reveladora do domínio que o investigador já tem de um tema, dos autores principais que foram capazes de identificar do espírito crítico com que selecionou os estudos, da capacidade de delimitação do tema e da articulação com o seu projeto.

Assim, a revisão de literatura segundo Alarcão *et al.* (2010) destina-se a proporcionar conhecimento aprofundado de um tema, abrindo novos horizontes para tecer um referencial contextualizado e fundamentado nas ideias dos autores selecionados. Portanto, a revisão da literatura é também objeto de investigação sob a forma de estudos meta-analíticos com identidade própria, e torna-se para o pesquisador ponto de partida.

Seguindo essas orientações, destacamos as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das Faculdades de Educação das UFs e PUCs nacionais com o objetivo de identificarmos algum componente curricular que se ocupe da Pedagogia Hospitalar ou Educação Inclusiva, e/ou apresentem possibilidades para essa oferta.

A pesquisa passou por etapas, tais como: exploração, decisão e descoberta. Na exploração, selecionamos e definimos com clareza o problema, o local onde desenvolvemos o estudo e o contato para a pesquisa de campo. Na decisão, aprofundamos a pesquisa na sistematização dos dados selecionados “como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado” (ANDRE; LUDKE, 1986, p. 16). E por fim, explicamos as descobertas relacionando suas contradições com a realidade.

O pensamento crítico é mais do que pensar sobre a realidade vivida. É entender as contradições dessa realidade que é social, cultural, econômica, familiar e psicológica.

Neste sentido, entendemos que ao ter como objeto de investigação a Educação, temos que entender que ela está em constante mudança e seu futuro está fundamentado no hoje e no seu passado, numa relação dialética, ou seja, é preciso pensar na historicidade, na vida em sociedade. Nessa perspectiva, a educação é para a vida, com a vida e pela vida.

Assim também a formação do professor deve superar a dicotomia teoria/prática,

[...] em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 09).

Ambas, valorizadas adequadamente, aprimoram o desenvolvimento do educador como cidadão e profissional. Uma prática ação-reflexão-ação apoiada no conhecimento teórico historicamente acumulado e dialeticamente vivido; respeitando a diversidade dos educandos e dos educadores, sabendo que são transformadores ou conservadores da sociedade

Situamos nosso objeto a partir da Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB/1996), na Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e, na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Destacamos os artigos 61 a 67 da LDB nº 9.394/1996, que tratam dos profissionais da Educação e da qualificação dos mesmos, além das Metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Pesquisas apontam que há profissionais da educação com dificuldades para lidarem com determinadas limitações dos nossos educandos, sendo que estes devem contar com professores conscientes e dispostos a tratar com essas limitações, bem como promover a autonomia e o interesse pelo saber.

Entendemos que esta função exige profissionais dinâmicos, emocionalmente saudáveis, possuidores de técnicas apropriadas, além de serem críticos/reflexivos. É na formação que o professor obtém preparação profissional apropriada para desenvolver o trabalho docente: “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1997, p. 18).

Ainda conforme Nóvoa (1997), na década de 1970 já era gritante o clamor geral sobre a necessidade de repensar a formação dos professores, mas, é somente nas décadas de 1980 e 1990 que surge a preocupação e programas de profissionalização dos professores que Mark

Ginsberg, citado por Nóvoa (1997, p. 24), define como “[...] um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”.

Portanto, a formação desses profissionais deve acontecer dentro de uma visão crítica, reflexiva, comprometida, pois são humanos, e como tais, não se desfazem de sua formação social e de cidadãos no momento em que realizam a atividade docente.

Para entendermos como realmente acontece a formação destes ou daqueles professores, precisamos saber um pouco sobre currículos, saber que são complexos e que respondem a um propósito, a uma perspectiva teórico-metodológica determinada, a uma visão de mundo. Podemos dizer que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos, saberes e seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo” (SILVA, 2005, p. 15). O currículo atende a determinados interesses na formação do professor, orienta as visões que irão se materializar no dia a dia curso, sobre quem deve ser, o que fazer.

Assim, são orientadores para a seleção dos objetivos a serem alcançados através das atividades metodológicas.

Nesse sentido, afirma Lima (2016):

Para entendermos os currículos precisamos estudar as teorias que os orientam e são basicamente três vertentes: 1) a tradicional, defendida por Bobbit (1918), principalmente. Nessa perspectiva, o currículo deve garantir uma preparação eficiente para a vida adulta e profissional somente; 2) a crítica, representada por estudiosos como Althusser (1970), Bourdieu (1970; 2011), Apple (1986; 1993; 2011) Giroux (1983; 1992; 1995), Bernstein (1988) e Freire (1987; 1992), questiona a visão tradicional do currículo. Considerando, também, as questões que envolvem o poder e a luta de classes, fatores que influenciem todo o processo educativo. [...] 3) a pós-crítica, que tem como principal representante no Brasil Tadeu Silva (1995; 2005). Essa vertente se caracteriza, principalmente, pela preocupação relacionada à consideração de elementos que estão além da visão marxista. Sendo assim, envolvem, também, questões mais complexas como identidade, discurso, diferença, gênero, representação e etnia, por exemplo (LIMA, 2016, p. 56).

Nessa perspectiva, podemos dizer que os currículos se diferem conforme as teorias que os fundamentam. Assim, o currículo será eixo fundamental para a identidade do professor e para sua postura social e pedagógica, pois apresenta sua visão ideológica conforme sua formação acadêmica que, muitas vezes, assume, frente ao exercício profissional, posicionamentos que podem ou não corresponder à classe a que ele pertence.

Por isso, buscamos um instrumental teórico que permitiu entender que a relação educação e trabalho são relações sociais, logo, não são neutras, dissociadas uma da outra.

Optamos pelo materialismo histórico-dialético que é um método que explica essa relação de poder existente na sociedade classista em que o capital determina as relações e suas contradições.

Recorremos a Marx (1873, 1982) para entender melhor o materialismo histórico-dialético que explica as relações sociais na sociedade de classes dada a sua complexidade, o que permitiu também melhor compreender e utilizar o instrumental da pedagogia histórico-crítica, cujas ferramentas foram a base de apoio para a análise da formação de professores pedagogos para atuarem em ambientes não escolares oferecidos pelas Universidades de Goiânia, que é o objeto dessa tese.

Delimitamos, inicialmente, dois campos empíricos por entender que apresentam potencial analítico, porque ambas as instituições mantêm unidades hospitalares, respectivamente, o Hospital das Clínicas e a Santa Casa de Misericórdia. Posteriormente incluímos o Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), que é uma instituição cuja Matriz Curricular atual do curso de Pedagogia apresenta a disciplina Pedagogia Hospitalar, porém, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2013, que está na página oficial da instituição não inclui a temática aqui em análise.

Apesar de Marx não ser um teórico da educação, sua obra traz diversas passagens com referências ao tema. Segundo Saviani (2015), essas passagens foram estudadas, discutidas e explicitadas por diversos autores como Dommanget (1972), Rossi (1981), Dangeville (1976), Manacorda (1991) e Suchodolski (1966), o que não é suficiente para criar uma pedagogia marxista.

Nesse sentido vale ressaltar o que Marx (1873, p. 318) diz sobre as necessidades imediatas do povo devido à amplitude

[...] das assim chamadas necessidades imediatas, assim como o modo de sua satisfação, é ela própria um produto histórico e, por isso, depende em grande medida do grau de cultura de um país, mas também depende, entre outros fatores, de sob quais condições e, por conseguinte, com quais costumes e exigências de vida se formou a classe dos trabalhadores livres num determinado local.

Entendemos que entre essas necessidades imediatas que Marx relata está a educação, pois diz ele:

[...] Além desses limites puramente físicos, há também limites morais que impedem o prolongamento da jornada de trabalho. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura de uma dada época (MARX, 1873, p. 391).

O limite imposto ao trabalhador torna impossível atender essas necessidades, em virtude do limite físico da força de trabalho e do fato de que é necessário tempo para realizar e satisfazer as necessidades intelectuais e sociais. A lei fabril de 1844 regularizava o trabalho infantil na Inglaterra, retirava o tempo e vigor das crianças e adolescentes da classe trabalhadora para se dedicar aos estudos.

Tratava-se de uma lei que obrigava os donos das fábricas, no que se refere às refeições dos trabalhadores, a conceder intervalos durante a jornada de trabalho. Também “proibia que crianças de 8 a 13 anos” trabalhassem antes das 12 horas, que não trabalhassem no período da tarde para completar as 6 horas e meia permitidas na lei. Como era mal redigida e voltada aos interesses dos capitalistas, Marx constatou que não regulava as 6 horas e meia de trabalho das crianças que começava ao meio-dia ou mais tarde.

Foi explorando as crianças e adolescentes, respeitando a legalidade dessa lei, que “o capital dirigiu sua revolta” explorando o trabalho infantil em até 10 horas diárias. A esse respeito assim se posiciona Marx:

Se a lei de 1.844 lhes “roubara” a “liberdade” de fazer crianças de 11 anos trabalharem por mais do que 6 horas e meia, ela lhes garantia, em contrapartida, o privilégio de explorar crianças de 11 a 13 anos por 10 horas diárias, **cassando a obrigatoriedade escolar prescrita para todas as outras crianças de fábricas** (Grifo nosso) (MARX, 1873, p. 459).

Marx deixa claro sua postura ao expressar o absurdo da Lei de 1844, que legalizava a exploração da criança em prol do capital e lhes tirava toda e qualquer possibilidade de se desenvolver intelectualmente e se instrumentalizar para superar a miséria e enfrentar a classe opressora. O direito à educação era negado em benefício da mais-valia; havia exploração da classe sofrida de trabalhadores, em prol do lucro, ou seja, o interesse era só o aumento do capital. Não havia valorização e respeito pelo trabalhador. A vida dos seres humano da classe operária não tinha valor. Nessa lógica, as crianças da classe trabalhadora eram apenas trabalhadores a contribuir para aumentar a riqueza da burguesia.

A respeito da exploração desumana que a regularização do trabalho infantil na Inglaterra impunha, Marx expressa sua indignação:

Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de **seres humanos imaturos** em meras máquinas de fabricação de mais-valor [...] acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril (MARX, 1873, p. 581).



O absurdo é tamanho que a própria burguesia usa da lei para se isentar de responsabilidade, pois, as leis fabris foram criadas com o objetivo de serem burladas em favor do capital. Segundo Marx, “[...] na desleixada redação das assim chamadas cláusulas educacionais das leis fabris”, pois “o ensino compulsório se torna, em grande parte, ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo a essa lei do ensino e nos subterfúgios e trapaças práticas a que recorrem” (1873, p. 581).

Marx encontra nos escritos, que ele chama de exaustivos, de Friedrich Engels sobre “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” os conhecimentos que fundamentam suas ideias em relação à exploração das crianças da classe trabalhadora. Assim se posiciona Engels:

A culpa cabe unicamente ao poder legislativo, por ter aprovado uma lei enganosa (*delusive law*), que, sob a aparência de cuidar da educação das crianças, não contém um único dispositivo que assegure o cumprimento desse pretenso objetivo. Nada determina, salvo que as crianças, durante certa quantidade de horas diárias” (3 horas), “devem permanecer encerradas entre as quatro paredes de um lugar chamado escola, e que o patrão da criança deve receber semanalmente um certificado emitido por uma pessoa que assina na qualidade de professor ou professora (ENGEL, 1848, p. 98 apud MARX, 1873, p. 582).

Apesar de Marx não ter se dedicado a estudar sobre a educação, ele constatou que a educação oferecida às crianças e adolescentes era somente para fins de legalidade em favor do capital que justificava a não aprendizagem para as crianças, para não dizer, de péssima qualidade, como relata em seus escritos:

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. “Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (*summat*)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’ (MARX, 1873, p. 581-582).

Em “O Capital” – Livro 1, Marx (1873) apresenta relatos de inspetores, durante a elaboração da Lei 1.844 – lei que recebe o número do ano de sua elaboração, ou seja, 1844 – sobre a escola primária, denunciando as péssimas condições locais de trabalho e dos profissionais que também trabalhavam em situações análogas às das mulheres e crianças nas fábricas. O resultado das denúncias foi que a partir da Lei 1.844, os certificados deveriam ser preenchidos e assinados com o nome completo dos professores.

Marx acreditava na educação escolar que assumisse as funções sociais e políticas que lhe são destinadas, ou seja, os ensinamentos pedagógicos para aprender leitura, escrita e

cálculos aritméticos. As crianças também deveriam participar de atividade física, praticar ginástica, pois aumentaria a participação e produção social através da formação de indivíduos plenamente desenvolvidos fisicamente.

Marx (1973) relata que as crianças e mulheres eram corrompidas moralmente ao serem exploradas pelos capitalistas, o que causava a “devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor”. Essas ações que as crianças e mulheres recebiam diariamente é o que hoje é considerado assédio moral. As condições de trabalho a que eram submetidas deixavam-nas privadas de valores sociais e morais, causando autoestima baixa. As lutas da classe trabalhadora, operária, permitiram chegarmos às conquistas trabalhistas de hoje, que, mesmo formuladas, não são realidade na vida das classes oprimidas.

Mesmo com toda exploração e maus-tratos que existiam nos ambientes de trabalho, e hoje sabemos que é assédio moral, e a desigualdade entre as classes, Marx (1973) observava a importância do vínculo entre educação e trabalho como base para a educação socialista em que o trabalhador teria consciência do seu real papel na sociedade estruturada em classe e capitalista, pois, entenderia a separação entre ele e o objeto.

A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação dessa dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. Segundo Konder (2008, p. 7), a dialética é a arte do diálogo [...] “a arte de, no diálogo, demonstrar uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”.

Segundo Saviani (2011), Marx defendia o ensino de caráter socialista dividido em três fases,

[...] Primeira: ensino intelectual;  
 Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;  
 Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1866-67, p. 26-27 apud SAVIANI, 2011, p. 18).

A essas fases do ensino, agregava o preparo físico e o intelectual, além do conhecimento tecnológico, o que promoveria a elevação da classe operária a um outro grau de consciência. O ensino entendido por Marx dividiria as crianças e adolescentes de 9 aos 17 anos, em [...] “três classes [que] deveria estar vinculado [a] um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico[...]” (idem, 2011, p. 18).

O ensino deveria também propor a [...] “união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico [que] elevará a classe operária acima das classes superiores e médias” (MARX, 1866-67, p. 26-27 apud SAVIANI, 2011, p. 18).

Ainda segundo Saviani (2011), Marx defendia a educação pública e gratuita e a suspensão do trabalho fabril por entender que a educação da criança e adolescentes é o trabalho ao qual eles devem se dedicar tal como acontece hoje. Para Marx, a educação produz material intelectual, desenvolve o físico e habilidades para o trabalho fabril. Na produção intelectual conhece o fato e a ciência o explica. Esse é o fundamento da pedagogia concreta e socialista.

Nas palavras de Padilha (2012, p. 419), Saviani concluiu que a pedagogia concreta e socialista

[...] é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, e que para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico não basta recolher passagens das obras de Marx e Engels, mas implica na apreensão da concepção de fundo que caracteriza o materialismo histórico.

É a pedagogia que conhece os fatos usando a ciência e o relaciona a realidade social. Segundo Padilha (2012, p. 420):

O que Saviani afirma é que a luta por um sistema público de ensino que realize a função da escola, que é a de socializar o saber sistematizado, entra em contradição com a lógica da sociedade capitalista e que, a luta pela escola pública só faz realmente sentido quando é parte da luta pelo socialismo. E a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.

Nesse sentido, o trabalho educativo escolar, no processo de superação da sociedade burguesa, ocorre por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, que seria a forma universal da educação escolar nesta sociedade. O conhecimento no capitalismo é propriedade do capital, portanto, não pode ser socializado.

A organização social poderia ser realizada de maneira justa, extinguindo crimes e pobreza, em uma sociedade onde todos participariam tanto do processo produtivo quanto do uso dos bens de acordo com seus conhecimentos e necessidades. Para tanto, é necessário extinguir a ignorância, considerada o maior entrave na construção dessa nova sociedade.

Pelo caminho aberto pela teoria da mais-valia desenvolvida por Marx e Engels, o socialismo se tornou científico e, nesse novo contexto, surge uma nova definição para a expressão “pedagogia socialista”, que passa a ser percebida como a visão de educação de acordo com a compreensão marxista da história.

Na sociedade capitalista, o acesso ao conhecimento se dá de maneira profundamente desigual e seletiva, porém, tudo camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, à “[...] democratização do acesso ao conhecimento e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho” (PADILHA, 2012, p. 417).

Na educação centrada na pedagogia individualista, o educador não tem direito de intervir na vida do educando. A “pedagogia socialista”, como uma concepção que supera o pensamento burguês moderno, mostra-se como uma nova percepção de educação, originando uma teoria educativa com pilares voltados à relação professor-aluno. Essa educação emerge da comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Partindo de uma reflexão histórico-ontológica sobre a formação humana contida nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” (1844), Saviani e Duarte (2015) afirmam que é

[...] preciso restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora, em que estão em causa não os sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais.

Nesse contexto, a Pedagogia como teoria deve ser consolidada tendo como base e função a prática educativa voltada para a relação professor/aluno, orientando o processo educativo e formando diretrizes que norteiam tal atividade. É importante destacar que teorias da educação não são teorias pedagógicas. As primeiras visam analisar a educação e sua relação com a sociedade, enquanto as teorias pedagógicas devem criar diretrizes que venham a orientar a atividade educativa.

Segundo Duarte (2011), a análise de Marx demonstra que

[...] os meios de produção, na sociedade capitalista, contêm conhecimento científico objetivado [...] [e faz] parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital (DUARTE, 2011 apud TAFFAREL *et al.*, 2011, p. 131).

A formação humana coincide, nessa concepção, com o processo de promoção humana, levado a efeito pela educação, ou seja, à formação plena dos seres humanos. Neste contexto, a “pedagogia socialista” é uma orientação pedagógica utilizada na transição de sociedades capitalistas (pedagogia burguesa) para uma sociedade comunista, voltada a uma pedagogia

marxista e, finalmente, a pedagogia comunista que é caracterizada pela unidade entre o presente e o futuro.

As pesquisas de Marx demonstram a necessidade de superação da dominação burguesa, erguendo uma sociedade onde não haja nenhum tipo de superioridade entre os seres humanos sem dominações.

Nesta sociedade, a educação deve se dar sob a disposição de diretrizes educacionais onde instituições, conteúdos curriculares, professores e metodologias estejam focados nesta construção, criando uma nova sociedade, uma nova cultura e um novo homem, formados pela percepção dialética de ciência, tendo como produto uma nova consciência voltada à transformação social.

A pedagogia marxista, inspirada e construída nos princípios teóricos práticos do materialismo histórico, requer conhecer como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. Nesse contexto, o aluno é um indivíduo que no seu processo de educação escolar e na relação professor aluno, [...] “sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (SAVIANI, 2003, p. 17). Portanto, é com esse aluno concreto que o professor lida, age e educar.

Desta forma, é tarefa inerente à escola viabilizar tal saber, mesmo que o aluno empírico o negue. E neste raciocínio é que esta tese caminha, procurando elucidar como os currículos podem apresentar parte da realidade possível no Brasil, considerando a formação de professores que se realiza.

Apresenta reflexões sobre as produções científicas relacionadas à pedagogia, pedagogia hospitalar, políticas públicas educacionais, formação de professores, currículo e inclusão que fundamentam e sustentam a base desta tese. A tese constitui referências para análise crítico-reflexiva na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético que envolve a formação dos professores pedagogos para atuarem em classe hospitalares.

Realizamos o levantamento on-line partindo da Biblioteca da PUC Goiás, sobre o conhecimento científico relativo à temática que deu origem ao primeiro e segundo capítulos e, no *Google*, buscamos a relação das universidades federais do Brasil. Encontramos uma lista de universidades federais por regiões (2020) com o total de 67, sendo 09 na Região Centro-Oeste, 20 na Região Nordeste, 11 na Região Norte, 19 na Região Sudeste e 8 na Região Sul<sup>6</sup>.

Também buscamos por universidades que oferecem o curso de Pedagogia e encontramos no *Site* do QUERO BOLSA uma relação com as 50 melhores faculdades de

---

<sup>6</sup> Cf. disponível em: Lista de Universidade Federais do Brasil por Estado - 2020 | PEBSB. Acesso em: 09 fev. 2020.

licenciatura em Pedagogia, segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2017. Visitamos o *site* do MEC para confirmar se havia as avaliações das universidades, mas não encontramos esse dado, e, sim, outros relacionados à avaliação como números de egressos e evasão. Ao verificarmos as faculdades, constatamos que são particulares e que não atendiam ao nosso objetivo. Encontramos uma relação de faculdades do curso de Pedagogia na modalidade presencial no *site* Mundo do Vestibular com 16 instituições, porém, nenhuma federal.

Precisávamos encontrar as PUCs - Pontifícia Universidade Católica presentes no Brasil. Então, voltamos ao *Google* para realizar a pesquisa, buscando a relação das PUCs. Encontramos na *Wikipedia* a lista das instituições católicas de ensino superior, perfazendo um no total de 7, divididas assim: 4 na Região Sudeste; 2 na Região Sul; e, 1 na Região Centro-Oeste<sup>7</sup>. Com esse levantamento, iniciamos os estudos que apresentamos no terceiro capítulo.

Visitamos todos os *sites* das universidades selecionadas com a esperança de encontrar material que subsidiasse o conhecimento. Encontramos Matrizes, Ementas e Propostas Pedagógicas de alguns cursos de Pedagogia. Também procuramos identificar se havia alguma disciplina que contribuía para a formação de professores para atuarem em classe hospitalares.

Não é demais esclarecer que devido à amplitude, riqueza e complexidade do tema abordado, outras fontes foram consultadas, seja para o enriquecimento da pesquisa, seja como fonte alternativa de entendimentos e aprofundamentos teóricos. Isto contribuiu para aprofundarmos a análise dos dados frente ao desafio que é conhecer a riqueza de currículos dos cursos de Pedagogia e identificar nas entrelinhas das ementas das disciplinas, conteúdos que possibilitem contemplar a atuação do pedagogo em classes hospitalares, pois, a saúde e a educação são direitos de todas as crianças e adolescentes garantidos nas políticas públicas brasileiras. Apresentamos no Capítulo I o estudo sobre esses direitos que se apresentam ao mesmo tempo e se concretizam no hospital, proporcionados pela humanização desse espaço social e a integração do pedagogo.

Para complementar os estudos sobre as Diretrizes que estabelecem a formação de professores e aprofundarmos nos entendimentos e conceitos de currículo dialogamos, também, com estudiosos/pesquisadores/professores, dentre eles: Arroyo (2011), Brzezinski (2018), Nóvoa (2008), Tardif (2008), Teixeira (2007) e Torres Santomé (1998) que foram essenciais no tratamento e entendimento do assunto.

O trabalho de exposição dessa pesquisa apresenta-se organizado nesta tese em três capítulos, além desta Introdução e as Considerações Finais.

---

<sup>7</sup> Cf. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_institui%C3%A7%C3%B5es\\_cat%C3%B3licas\\_de\\_ensino\\_superior\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_institui%C3%A7%C3%B5es_cat%C3%B3licas_de_ensino_superior_do_Brasil). Acesso em: 09 fev. 2020.

No Primeiro Capítulo, apresentamos a pesquisa bibliográfica que deu suporte e orientação para as abordagens subsequentes, bem como relatamos outra ação que foi a solicitação feita às Secretarias de Estado da Educação sobre o quantitativo de professores que atuam nas classes hospitalares no Brasil. No intuito de conhecer melhor o campo de investigação ao qual nos propusemos embrenhar, iniciamos o trabalho desta pesquisa com um levantamento bibliográfico com a busca em *sites* das universidades federais e PUCs brasileiras, dos currículos de Pedagogia para análise. Colhemos os endereços eletrônicos das Secretarias de Educação dos estados brasileiros e dos Gabinetes dos Secretários com o intuito de levantarmos dados sobre os professores que atuam nas classes hospitalares em todo o Brasil, bem como vir a entrevistá-los. Enviamos *e-mails* para todas as secretarias com um questionário e, aos gabinetes, uma carta aos secretários solicitando os dados.

O ponto central deste capítulo, portanto, é introduzir o leitor ao tema e apresentar, comentando, o já anunciado trabalho que realizamos de busca em *sites* destinados à divulgação do conhecimento científico produzido em relação à Pedagogia Hospitalar. O ponto de partida foi a biblioteca on-line da PUC Goiás onde realizamos busca nos *sites* oficiais de instituições que desenvolvem pesquisas, conforme exposto no início do primeiro capítulo. Criamos tabelas correspondentes aos descritores selecionados para melhor entender o conhecimento produzidos no período 2006 a 2018.

No segundo capítulo apresentamos a proposta de formação de professores prevista nas políticas públicas educacionais brasileiras nos governos neoliberais. Realizamos pesquisas em documentos oficiais que contemplam a proposta de formação de professores nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (setembro de 2016 a 31 de dezembro 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético.

Apresentamos como questão central na discussão a inserção da formação de professores para atuarem em ambientes sociais não escolares como as classes hospitalares. Realizamos pesquisa em documentos oficiais que contemplam a proposta de formação de professores no período de 1994 (data em que iniciou o governo de FHC) até 2020, atual governo de Jair Messias Bolsonaro que se encerra este ano. A pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico-dialético.

Em relação aos documentos relacionados à proposta da Educação Especial, inclusão escolar, a ênfase foi nas propostas de formação de professores para trabalhar com crianças/adolescentes em situações especiais de saúde ou em estado de hospitalização. Para tanto, consultamos algumas Declarações Internacionais, Leis Nacionais e Estaduais.

No terceiro capítulo apresentamos e analisamos a pesquisa nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais, PUCs nacionais e UNIALFA/Goiânia<sup>8</sup>, procurando identificar se havia a disciplina Pedagogia Hospitalar ou Classe Hospitalar, bem como disciplinas relacionadas à Educação Especial que abordasse a temática. Apresentamos o referencial teórico sobre currículo que fundamenta as análises das Ementas e Propostas dos Cursos.

Finalizamos no quarto capítulo centrando nas análises dos currículos de três universidades goianas, a saber: UFG, PUC Goiás e UNIALFA, comparando-os com o objetivo de identificar nas entrelinhas dos currículos da UFG e PUC Goiás a formação do pedagogo para atuar em classes hospitalares e identificar o real objetivo da UNILFA ofertar a disciplina Pedagogia Hospitalar.

A análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das PUCs, das UFs e da UNIALFA, juntamente com os dados relacionados aos professores que atuam nas classes hospitalares sustenta a tese de que há necessidade dos futuros pedagogos conhecerem, durante sua formação, a atuação em classe hospitalar enquanto modalidade de educação especial.

Portanto, o conjunto de disciplinas ofertadas, suas respectivas ementas, bibliografias e a observância da presença ou ausência de temas sobre Pedagogia Hospitalar (PH), Classe Hospitalar (CH), Atendimento Educacional Hospitalar (AEH) e/ou aproximações possíveis foram analisados.

Com o objetivo de compreender como o currículo do Curso de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA/Goiânia abordam o tema da PH, CH, AEH no percurso formativo do estudante, o trabalho consistiu na investigação, leitura e análise do currículo e do Projeto Pedagógico (PP) da UFG, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da PUC Goiás e da UNIALFA/Goiânia, com data de atualização do ano de 2021. Dentro de cada Programa de Ensino, realizamos uma leitura minuciosa das ementas e bibliografias que localizamos na matriz curricular dos três cursos, disciplinas – obrigatórias ou optativas – ou ofertado no Núcleo de Aperfeiçoamento e Diversificação de Estudos (NADE), tema voltados a atuação em classes hospitalares ou afins. A necessidade desse detalhamento se deu como forma de verificar a existência ou não de referências que acenassem para temas próximos à discussão do AEH, PH e CH.

Por último, apresentamos as Considerações Finais, buscando o diálogo e sínteses acadêmicas possíveis entre os dados encontrados e os autores estudados ao longo da pesquisa.

---

<sup>8</sup> A UNIALFA foi incluída na pesquisa porque oferece a Disciplina Pedagogia Hospitalar.



## CAPÍTULO I – APROXIMANDO DO OBJETO

Com o objetivo de conhecer melhor o campo de investigação ao qual nos propusemos embrenhar, este capítulo apresenta o trabalho inicial desta pesquisa com um levantamento bibliográfico e coletas dos demais dados na biblioteca on-line da PUC Goiás. Apresentamos a produção dos pesquisadores que trabalham os conceitos básicos da temática da pesquisa e se dedicam há anos sobre o assunto como Fonseca e Ceccim (1997; 1999; 2000), Ceccim e Carvalho (1997), Fonseca (1999, 2003), Mattos e Mugiatti (2001). Em seguida, o conhecimento que pesquisadores mais recentes que se interessam pelo assunto produziram.

Este capítulo traz a análise dos trabalhos encontrados nos *sites* pesquisados e, ao final, apresentamos os resultados da pesquisa nas Secretarias Educação dos estados brasileiros e dos Gabinetes dos Secretários, com o intuito de levantarmos dados sobre os professores que atuam nas classes hospitalares em todo o Brasil, bem como vir a entrevistá-los. Como afirmado na Introdução, enviamos *e-mails* para todas as secretarias com um questionário e, aos gabinetes, uma carta aos secretários solicitando os dados.

Para melhor entendermos os dados e o conhecimento encontrados estudamos sobre o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar.

### 1.1 A Classe Hospitalar no Contexto Histórico

Segundo Da Conceição Passeggi; Rocha e Rodrigues (2018, p. 127), o primeiro atendimento pedagógico hospitalar data de 1920, na França, sendo a pioneira Marie-Louise Imbert (1882-1961), em 1929, no Centre de Rééducation de Reully, em Paris. As autoras relatam “[...] a Segunda Guerra Mundial como marco decisório das escolas em hospitais, devido ao grande número de crianças e adolescentes mutilados e impossibilitados de frequentar a escola” (ROCHA, 2014, p. 156 apud DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 127).

No Brasil, a classe hospitalar surgiu no contexto das políticas de inclusão educacional em desenvolvimento na última metade do século XX e caracteriza-se como uma modalidade recente da pedagogia escolar. De acordo com Fonseca (2003), o primeiro atendimento realizado em classe hospitalar se deu em 1953 e ocorreu no hospital Bom Jesus situado à Rua 08 de dezembro, nº 717, Vila Isabel, Rio de Janeiro - Capital, onde, ainda hoje, mantém seu funcionamento.

Santos e Souza (2009) relatam que:

Foi no ano de 1950, no Hospital Municipal Bom Jesus [atualmente denominado por Hospital Municipal Jesus], no município do Rio de Janeiro, em que a Professora Lecy Rittmeyer, que cursava Assistência Social, criou a primeira classe hospitalar, visando com isso o atendimento às crianças internadas, para que em seu retorno para as escolas regulares pudessem continuar seus estudos normalmente. [...] Esta iniciativa é considerada em âmbito nacional como o marco inicial da pedagogia hospitalar, permitindo que, tempos depois, em 1958, fosse alocada mais uma professora, Ester Lemes Zaborrowiski, para o atendimento a alunos em ambiente hospitalar. [...] Em 1960 o segundo hospital iniciou o mesmo serviço, o Hospital Barata Ribeiro (SANTOS; SOUZA, 2009, p. 110-111).

Ao longo da história da educação brasileira, a Pedagogia Hospitalar foi ganhando espaço e conquistando educadores que acreditam na proposta. Hoje, a Pedagogia Hospitalar está presente em quase todos os estados brasileiros, inclusive em Goiás.

No estado de Goiás, as primeiras classes hospitalares foram instaladas no ano de 1999: uma na pediatria do Hospital Araújo Jorge, e outra, no Albergue Filhinha Nogueira, ambas integradas ao Projeto Hoje da Secretaria da Educação e Ensino (SEE) e Superintendência do Ensino Especial (SUEE). Como forma de comprovação, registramos uma pequena parte desse fato:

Foi implantada em agosto de 1999, a primeira Classe Hospitalar em Goiás, no Hospital Araújo Jorge – Pediatria; no Albergue Filhinha Nogueira, o primeiro atendimento pedagógico domiciliar; ambos pertencentes à Associação de Combate ao Câncer do Estado de Goiás. O Conselho Estadual de Educação aprova o Projeto Hoje como ação da Coordenação de Ensino Especial – SEE/GO, Resolução nº 161 de 13 de novembro de 2002 (GOIÁS, SEE, SUEE, 2010, p. 64, cad. 7).

O Projeto Hoje é mantido pelo Estado, por meio da Superintendência de Ensino Especial (SUEE) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) e compõe um dos dez projetos do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI).

Consta no Parecer CEE/CLN nº 0267/2015, “[...] que de acordo com a Resolução CEE/CLN N. 41 de 2 de dezembro de 2010, o Projeto ‘Hoje’ foi validado a partir de 2001. Credenciado e autorizado até 31 de dezembro de 2013 para oferecer várias atividades como verifica-se às fls. 27” (p. 03). Em 05 de fevereiro de 2015, o Parecer do CEE/CLN nº 0267 Credencia e renova a autorização até 31 de dezembro de 2019 ao Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar; e, em 12 de novembro de 2020, a Câmara de Educação Profissional do Conselho de Educação de Goiás aprova a Resolução CEE/CEP nº 101 que dispõe sobre a renovação de autorização das atividades até 31 de dezembro de 2024, ofertadas pelo Núcleo de Atendimento Educacional (NAEH) por meio da SEDUC:

- Atendimento ao educando hospitalizado em tratamento e/ou em convalesça e acompanhantes;
- Atendimento pedagógico domiciliar em Casas de Apoio, Clínicas de Reabilitação de Dependência Química devidamente regulamentadas e nos domicílios dos educandos;
- Promover adaptação/flexibilização dos conteúdos do Currículo Referência do Estado de Goiás, de acordo com as necessidades do aluno;
- Dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas de educação básica visando ao seu retorno e reintegração ao grupo escolar;
- Planejar e acompanhar as atividades atendendo as necessidades dos educandos;
- Oferecer subsídios técnicos e pedagógicos formação continuada aos professores envolvidos nas instituições hospitalares casas de apoio ou domicílios;
- Promover e garantir o acompanhamento da saúde emocional de educador e de toda equipe técnica administrativa (GOIÁS/CEE/CLN, 2020, p. 01).

Segundo Rodrigues Neto<sup>9</sup> (2010, s.p), “[...] No decorrer da construção da prática pedagógica hospitalar, a equipe do Projeto Hoje tem refletido sobre esse novo contexto da pedagogia que nos provoca muitas dúvidas, e questionamentos, intensificando a busca pelo estudo e análise”.

No início do funcionamento das classes hospitalares em Goiás, período em que éramos professores do Projeto Hoje e ministrávamos aulas na pediatria do Hospital Araújo Jorge, possuíamos poucos conhecimentos sobre a prática pedagógica em ambientes hospitalares e domiciliar. Éramos apenas pessoas que agiam com boa vontade, mas sem nenhum preparo específico, pois na época não havia formação continuada para os professores nessa área. “[...] Em junho de 2002, realizamos o II Encontro Nacional e o I Encontro Goiano sobre Atendimento Educacional Hospitalar”. Os estudos eram voltados para os conhecimentos sobre como educar pessoas doentes e a Pedagogia Hospitalar. Os conhecimentos foram adquiridos por meio do exercício da prática e estudos sobre o trabalho pedagógico em ambientes não escolares como as classes hospitalares e domicílio. Estudamos autores que pesquisavam e ainda se dedicam as pesquisar na área: Fonseca e Ceccim (1997; 1999; 2000), Ceccim e Carvalho (1997), Fonseca (1999, 2003), Mattos e Mugiatti (2001).

Atualmente o NAEH oferece subsídios técnicos, pedagógicos e formação continuada aos professores. Destacamos, também, que na época, a SEE contratou serviços de consultores na área da inclusão educacional que trabalharam com as equipes multiprofissionais preparando-as para a implementação dessa política em Goiás.

---

<sup>9</sup> Cf. Blog NAEH. Disponível em: <http://atendimentoeducacionalhospitalarhoje.blogspot.com/p/pedagogia-hospitalar-em-goias.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Sobre esse assunto, mais de dez anos antes, o MEC tomava algumas medidas de apoio para implantar a educação especial na rede regular de ensino e em hospitais. A esse respeito registre-se que,

[...] em 1984, o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Centro Nacional de Educação Especial, lançou os “subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial na área de deficiência múltipla”. Estes subsídios previam uma modalidade de atendimento pedagógico em hospitais, orientando que as classes especiais deverão funcionar nas instalações da unidade hospitalar para atendimento de crianças com deficiências físicas e mental, independente do período de internação (GOIÁS, SEE, SUEE, 2010, p. 61, cad. 7).

Os educadores da SUEE tomaram conhecimento da existência da cartilha do MEC que trazia esclarecimentos sobre o assunto. Nessa cartilha, o atendimento educacional hospitalar estava dividido em duas categorias: a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar (BRASIL, MEC, 1994).

Com base nesse manual, foram instaladas as classes hospitalares na cidade de Goiânia e em algumas cidades do interior do estado.

O atendimento pedagógico hospitalar em Goiás foi criado com o objetivo de possibilitar continuidade ou iniciar a escolaridade dos alunos no hospital, ou em tratamentos prolongados em casa, e que, muitas vezes, se afastam da escola. Neste sentido, ressaltamos a efetivação e os atendimentos realizados pelo Projeto Hoje durante dez anos:

[Em] dez anos de ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR, aproximadamente 19.958 educandos [foram] atendidos na capital e no interior; destes, 732 pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar; 45 Classes Hospitalares [envolvendo] 358 educadores. No decorrer da prática pedagógica hospitalar, a equipe do Projeto Hoje tem refletido sobre esse novo contexto da pedagogia que nos provoca muitas dúvidas, e questionamentos, intensificando a busca pelo estudo e análise (GOIÁS, SEE, SUEE, 2010, p. 65, cad. 7).

Vale ressaltar que há muito para se conhecer sobre a Pedagogia Hospitalar, escuta pedagógica e o atendimento educacional hospitalar.

Nesse contexto, recorreremos aos estudos de Mattos e Mugiatti (2001, p. 45), que esclarece que a Pedagogia Hospitalar está em processo de construção cuja atenção é criar condições favoráveis da educação ao enfermo hospitalizado e tem o hospital ou o domicílio como *locus*.

As autoras citadas caracterizam a Pedagogia Hospitalar como:

[...] um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar.

Trata-se de nova realidade multi/inter/transdisciplinar com características educativas [próprias]. Consiste no atendimento personalizado ao escolar doente, respeitando seu momento de doença e considerando a situação de escolaridade, como, também, a sua procedência (MATOS; MUGIATTI, 2001, p. 37).

A Pedagogia Hospitalar desenvolve uma proposta pedagógica individualizada para cada criança/adolescente ou hospitalizada, atendendo a sua necessidade e respeitando a realidade escolar de origem. O atendimento baseia-se no conteúdo da educação formal na promoção da continuidade do processo ensino aprendizagem em que estava inserido o aluno em situações especiais de saúde, antes do adoecimento.

A proposta pedagógica ocorre simultaneamente ao tratamento, portanto, requer uma inter-relação entre profissionais da saúde e da educação que estão desenvolvendo o trabalho em um mesmo espaço e por vezes ao mesmo tempo. Nesse contexto, atende a proposta de humanização dos hospitais que “se refere a uma visão complexa de funcionamento do hospital, é a busca do equilíbrio [...] [entre] o trabalho de toda os profissionais” (JESUS, 2009, p. 84-85).

O atendimento pedagógico hospitalar caracteriza-se como um importante aliado no processo de humanização hospitalar. Seu campo de ação envolve ambiente hospitalar, domiciliar e inclusive albergados<sup>10</sup> para crianças e adolescentes em situações especiais de saúde. Busca conscientizar estes alunos em situações especiais de saúde quanto a sua nova condição, realidade e possibilidades. Neste contexto, é imprescindível que os profissionais envolvidos conheçam sobre a enfermidade, tratamento, efeitos da medicação que o aluno está recebendo e como isso pode afetar a aprendizagem.

A esse respeito, Fonseca (2003) aponta como um dos objetivos da Pedagogia Hospitalar o alívio da irritabilidade, a superação da desmotivação e do estresse da pessoa em situações especiais de saúde, por meio do atendimento pedagógico.

[...] no contexto do hospital, cabe ao [professor] perceber as intenções subjetivas das respostas, às necessidades do paciente e tomar a iniciativa de quebrar barreiras, transpor os muros da indiferença e deixar aflorar todo o seu afeto já que esse é um sentimento que pressupõe interação. O processo cognitivo também envolve o afetivo, através de relações e interações, e para concretizá-lo é preciso ter equilíbrio emocional para agir com atenção e tranquilidade junto aos pacientes (NASCIMENTO & HAEFFNER, 2003, p. 13 apud JESUS, 2009, p. 85-86).

---

<sup>10</sup> Os albergados são aquelas pessoas, crianças inclusive, oriundos de outras localidades que se deslocam para Goiânia para receberem tratamento médico adequado e residem em albergues, nos casos portadores de câncer ou outra enfermidade prolongada.

O atendimento pedagógico hospitalar constitui uma atividade pedagógica desenvolvida em classes hospitalares ou domiciliares com objetivos e intervenções metodológicas curriculares e organizativas implicadas na transmissão/assimilação ativas de saberes e ações destinadas aos alunos em fases de tratamentos prolongados e/ou de hospitalizações, afastados das escolas.

Classe hospitalar é o local onde geralmente o atendimento pedagógico acontece em ambiente hospitalar ou domiciliar, buscando a interação entre as pessoas e sua humanização. A Política Nacional de Humanização (PNH)<sup>11</sup> do Sistema Único de Saúde utiliza a inclusão das diferenças nos processos de gestão e de cuidado. Incluir para estimular a produção de novos modos de cuidar e novas formas de organizar o trabalho.

Tais mudanças são construídas não por uma pessoa ou grupo isolado, mas de forma coletiva e compartilhada. Nesse sentido, a reflexão Freiriana sobre educação especial na perspectiva inclusiva esclarece que a inclusão/inclusão escolar/classe hospitalar “[...] não emergiu do nada, da boa vontade dessa ou daquela autoridade constituída. A inclusão como um elemento que agrega valor à educação especial, é acima de tudo um movimento histórico de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas - dentre outras” (BRAVIN, *et al.*, 2020, p. 8).

Para o autor, o conceito de inclusão/escola inclusiva/classe hospitalar fundamenta-se em Paulo Freire ao perceber o aluno em estado de saúde especial enquanto ser de direito à educação e à saúde, ao considerá-los

[...] como sujeitos de autonomia, pois afinal, se somos ‘ser no mundo’, toda autonomia será sempre relativa, pois temos o outro – somos outriedade, alteridade dos nossos ‘modos de ser’. Autonomia e dignidade, num discurso imaginário bom, precisam vir concretamente no chão do hospital e da classe hospitalar como subjetivações de valores potentes e vitais a uma existência que inventa essências de ser cidadão de direitos (PINEL, 2011, p. 12 apud BRAVIN, *et al.*, 2020, p. 9).

Paulo Freire (2011) defendeu uma educação de potencialidade no processo de transformação da realidade social, uma educação libertadora que promove a luta contra a opressão e promove aprendizagem e desenvolvimento da criticidade.

É nessa perspectiva que o atendimento pedagógico em classes hospitalares se justifica. Em relação à classe hospitalar, Matos e Mugiatti (2001, p. 40) esclarecem que:

Constitui-se num espaço alternativo que vai além da escola e do hospital, haja vista que se propõe a um trabalho não somente de oferecer continuidade de instrução. Ele vai além, quando realiza a integração do escolar doente, prestando ajuda, não só na escolaridade e na doença, mas em todos os aspectos

---

<sup>11</sup> Cf. <https://redehumanizaus.net/politica-nacional-de-humanizacao/>

decorrentes do afastamento necessário em todos os aspectos decorrentes do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.

Nesse sentido, Matos (2009, p. 126) situa o atendimento educacional hospitalar como uma modalidade da Educação Especial e de direito suplementar. O MEC, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), em conjunto, elaboraram e aprovaram a Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, que define os direitos de toda criança ou adolescente em virtude de suas condições especiais e de saúde, em fase de tratamento prolongado e/ou de hospitalização, para que recebam atendimento pedagógico em ambiente hospitalar e domiciliar. Portanto, o atendimento pedagógico desenvolvido na classe hospitalar e ou domicílio tem por objetivo

[...] atividades de apoio e complementação ao currículo que está sendo trabalhado na escola onde a criança está matriculada. [Nessa modalidade] as atividades desenvolvidas e as avaliações [realizadas no hospital] são reconhecidas e aceitas pela Rede de Ensino e Ministério de Educação (RODACOSKI; FORTE, 2009, p. 73).

Assim, o atendimento pedagógico educacional que se faz nas classes hospitalares possibilita às crianças ou adolescentes hospitalizados iniciarem, continuarem e/ou concluir o ano letivo, atendendo o direito à educação conforme o Art. 205<sup>12</sup> e 206<sup>13</sup> da CF/1988.

O atendimento pedagógico em classes hospitalares e em domicílio garantido no Art. 23, incisos III e IV, pela Resolução CEE nº 07, de 15 de dezembro de 2006, funciona como estímulo ao desejo de saber, aprender, de recuperar-se e de curar-se, contribuindo para diminuir a defasagem idade/série, a evasão e repetência escolar (FONSECA, 2003). Deste modo, atende aos objetivos da educação inclusiva, ou seja, a educação para todos, estabelecida como direito social, pela CF/1988 e por Declarações Internacionais sobre educação.

A Pedagogia em ambientes não escolares como a classe hospitalar propõe a humanização da saúde e educação com a proposta de projetos pedagógicos e lúdico-pedagógicos. Uma relação de grande contribuição para todos os envolvidos, família, criança/adolescente em situações especiais de saúde, equipe da saúde, escola e professor, e consiste em um fator positivo para o trabalho inter/multi/transdisciplinar.

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

A Resolução do MEC, CONANDA, SBP de nº 41/1995, estabelece o direito da criança e adolescente hospitalizados “[...] a desfrutar de alguma forma de recreação, [...] acompanhamento do currículo escolar, [...] ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente respeitados [...] durante sua permanência hospitalar”. Portanto, a anuência para o atendimento pedagógico à criança/adolescente hospitalizado (ou em domicílio convalescendo-se) possibilita a articulação dos direitos à educação e à saúde garantidos pelos documentos oficiais que legitimam sua efetivação.

No que se refere à educação escolar dessas crianças/adolescentes em situações especiais de saúde, torna-se indispensável reconhecer a indissociabilidade entre os direitos à saúde e à educação para que possam usufruí-los sem priorizar um em detrimento do outro, tendo-se em conta que a garantia dos dois deve acontecer ao mesmo tempo.

O que percebemos, em nossa sociedade, é que, caso a criança em situações especiais de saúde queira continuar sua escolarização, a família deve assumir toda a responsabilidade pelo processo, ficando, muitas vezes, a escola desincumbida de ensinar o saber sistematizado e científico e as instituições ligadas à saúde em oferecer a vida saudável.

## 1.2 A Escuta Pedagógica na Educação Hospitalar

O termo escuta pedagógica, no âmbito da educação hospitalar, foi criado por Ricardo Burg Ceccim, em 1997, ao organizar, em parceria com Paulo Roberto Antonacci Carvalho, o livro “Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida”, da editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). De acordo com Ceccim (2000, p. 16), esta “escuta pedagógica em saúde decorre da defesa de vida como valor maior”. O autor afirma que:

Quando propomos uma *escuta pedagógica* à criança hospitalizada, estamos propondo lançar um *novo pensar* à atenção de saúde da criança que está doente, e que vivencia a internação hospitalar. Sua vida não só continua em processo de aquisição de aprendizagens formais como tem no seu desenvolvimento intelectual uma importante via de apropriação compreensiva do que lhe acontece no hospital e na estimulação cognitiva, uma instalação de *desejo de vida*, que pode repercutir com *vontade saúde* para o restabelecimento ou para a produção de modos positivos de viver, uma vez que o aprender se relaciona com a construção de si e do mundo (CECCIM *et al.*, 1997, p. 76).

Ceccim (1997) explica que associar a palavra pedagógica à escuta, termo que ele denomina de “escuta pedagógica”, sugere que o ouvir-ver-sentir decorre da sensibilidade aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo outro, numa atenção integral. A escuta



pedagógica facilita conexões, necessidades intelectuais, emoções e pensamentos. Nesse sentido, o professor da classe hospitalar apresenta disponibilidade de estar com o outro e para o outro que está se sentindo acolhido, ouvido compartilha sua dor, por meio do diálogo e da escuta atenciosa.

Segundo Ceccim (1997), o termo escuta provém da

[...] psicanálise e diferencia-se da audição. A audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e não dito, nos silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade (CECCIM, 1997, p. 31 apud FONTES, 2005, p. 123).

A escuta pedagógica se diferencia das demais escutas que acontecem no hospital realizadas pela psicologia e serviço social, pois sua essência promove o

[...] desejo de aprender/conhecer engendra o desejo de viver no ser humano [...] ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação (FONTES, 2005, p. 123).

A hospitalização é um momento de novas aprendizagens para a criança em estado de saúde especial e para os familiares. Esses conhecimentos são trabalhados pedagogicamente

[...] num contexto de atividades de socialização das crianças e de seus conhecimentos, sejam eles escolares, informais ou hospitalares (no caso das crianças reincidentes ou com maior tempo de internação). [...] A criança aprende a criar mecanismos para minimizar a sua dor, e esses mecanismos podem ser socializados e até utilizados por outras crianças. Essa também é uma prática educativa.

Portanto, é perceber a criança em estado de saúde especial e a família como seres sociais que trazem uma história de vida e conhecimentos prévios sobre saúde, doença e a sua ação nesse novo processo de viver e de busca da cura. Nesse contexto, a ação pedagógica facilita a comunicação e o entendimento dos novos significados entre os saberes que circulam no espaço hospitalar, ou seja, o conhecimento prévio das crianças em estado de saúde especial e a família que é do senso comum e o saber específico do ambiente hospitalar, que é científico e usado pelos profissionais que nele atuam, sempre respeitando as diferenças que existem entre os saberes.

Para Ceccim (2000, s.p), a escuta pedagógica em saúde defende a vida, portanto,

Afirmar positivamente a experiência da doença ou hospitalização e não marcá-las como ruptura com os laços interativos da aprendizagem de si, do mundo, das relações é o objeto de uma escuta pedagógica. O direito à invenção de si e do mundo é o devir ético do trabalho educacional.

Talvez o atendimento pedagogo hospitalar possibilite a recuperação do aprender e mobilizar energias para o desejo de cura e retomada do viver recriando ação da vida e saúde, numa relação educativa de desenvolvimento psíquico e cognitivo e de aprender-crescer-desenvolver-se. “A classe hospitalar pode propor à criança/aluno um projeto de saúde para olhar de frente a doença, a hospitalização e o seu tratamento, olhando de frente para si mesma (em processo permanente de crescimento e desenvolvimento, mesmo em situações especiais de saúde e/ou hospitalizada)” (CECCIM; FONSECA, 2000, s.p).

Podemos ressaltar que o atendimento pedagógico hospitalar tem uma enorme importância e o professor é o mediador desta relação, que estabelece um novo caminho no existir da criança/adolescente. Portanto, o professor deve permitir-se escutar pedagogicamente a todos, pois só se pode estar “junto com a criança, quando nos medimos por ela, quando nos permitimos escutar seus processos afetivos e cognitivos, observamos suas interações e suas produções, mediamos suas construções e interpomos convites a que produza conosco” (CECCIM, 2000, p. 15).

Nessa realidade,

[...] podemos formular algumas propostas no sentido de tornar a hospitalização não só menos sofrida, como dotada de um sentido positivo, uma experiência através da qual seja possível à criança experimentar as próprias forças e com isso crescer internamente (OLIVEIRA, 1997, p. 51).

A autora reconhece a importância de se escutar pedagogicamente o outro, em especial, a criança/adolescente hospitalizada, bem como a necessidade de humanização do ambiente hospitalar. A escuta pedagógica envolve “a escuta” em todas as manifestações biopsicossociais do ser humano. Nesse sentido, deve ser entendida como um escutar em toda a sua plenitude, respeitando a natureza da criança; o que significa agir com base em suas necessidades.

Neste contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Art. 3º garante à criança e ao adolescente que

[...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes

facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Além do ECA, da CF de 1988, há outras leis como a Resolução do MEC, CONANDA, SBP de nº 41/1995, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que garante os direitos da criança a educação e a saúde. Criança e adolescente também têm garantidos o direito à liberdade, respeito, dignidade, brincar e se divertir inclusive em hospital.

O brincar no ambiente hospitalar, de acordo com Oliveira (1997, p. 52) deve ser adequado à faixa etária da criança. Com a humanização hospitalar, percebe-se que mais do que tratamento médicos e medicação nas pediatrias estão presentes vários profissionais como psicólogos, pedagogos, arte-educadores, palhaços, musicoterapeutas e outros.

Recorremos a Kishimoto (2008, p. 18) para explicar a importância do lúdico.

O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. [...] O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. [...] represente certas realidades.

O ato de brincar possibilita à criança transitar nos dois mundos, o real com regra a ser seguida, e o imaginário, em que tudo é possível. Não há regras para a imaginação.

Para Kishimoto (2008, p.18 -19), os brinquedos “[...] podem incorporar, um imaginário preexistente, [...] propõe um mundo imaginário da criança,” pois, ao brincar, a criança se distancia da vida real e entra no mundo imaginário. Enquanto brinca a criança concentra se na brincadeira.

O brincar no ambiente hospitalar passa a ser uma forma de garantir que

[...] a criança hospitalizada tenha seu direito concretizado, uma vez que se encontra num espaço diferente do vivido cotidianamente e tem uma parte de sua vida interrompida, como a escolarização, as amizades, o lar, seus brinquedos etc. Isso contribuirá para que a criança continue a desenvolver-se plenamente, concluindo as etapas da vida sem nenhum prejuízo (SILVA; ANDRADE, 2013, p. 29).

Em relação ao direito da criança hospitalizada brincar, a homologação da Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, determina a obrigatoriedade, nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, de brinquedotecas. Essa lei reafirma o direito da criança de se desenvolver como ser de direito e reconhece a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Para Paula (2002, p. 205 apud PAULA *et al.*, 2009, p. 142), as brinquedotecas hospitalares vão “muito além do sentido de diversão. O brincar no ambiente hospitalar vem como um coadjuvante terapêutico ao alívio do estresse associado à internação”.

No brincar, jogar e realizar atividades lúdicas na brinquedoteca do hospital, os internos encontram vivências na internação e experimentam novas situações que permite a busca para o enfrentamento dos medos e angústias vividas na hospitalização.

As manifestações de birras, resistências, sorrisos, choros, olhares, gestos são expressões de sentimentos e vivências da criança que devem constituir conteúdo das escutas e objetos da atenção do educador hospitalar. Para Ceccim (2000), a criança mostra e esconde suas vivências. Essas manifestações devem constituir-se referências de atenção por todos os envolvidos na relação pedagógica saúde-doença-aprendizagem.

Na opinião do autor, a escuta pedagógica também está presente na:

[...] escrita; no desejo, ou não, de aprender; nos recursos de leitura e escrita que utiliza; nas etapas do desenvolvimento cognitivo que percorre e por onde avança; no desenho; na colaboração em grupo, para um fim em comum; na conversa sobre os móveis, janelas, corredores, elevadores, luzes, macas e etc. que observa e convive no ambiente hospitalar (CECCIM, 2000, p. 15).

Esse “ouvir-ver-sentir”, ou escutar pedagogicamente, criança/adolescente em situações especiais de saúde é vivenciado pelo professor que trabalha com classe hospitalar. Então, o que caracteriza o pedagógico em ambiente hospitalar é a escolarização, ou a escola no hospital, com planejamento, objetivos, frequência, sala de aula, pesquisa e tarefa de casa. Tudo isto pode e deve acontecer no hospital como/ou semelhante à escola. A respeito da questão, Ceccim afirma:

[...] o atendimento pedagógico [hospitalar] envolve ações pontuais diretas como no programa escolar-curricular e ações de acompanhamento, no sentido de observar a evolução do processo de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança. [...] No trabalho com as crianças com internações eventuais procuramos nos deter mais ao material escolar ou nas tarefas que envolvem alguns pontos ou conteúdos nos quais a criança apresente dificuldades (CECCIM *et al.*, 1997, p. 80).

Assim, na classe hospitalar os objetivos educacionais são concretizados de modo a garantir o direito da criança/adolescente à educação escolar e o educador precisa considerar as condições existenciais do sujeito da aprendizagem. Nesse contexto, a escuta pedagógica é um suporte que o professor deve usar para oferecer uma atenção integral à criança/adolescente, não apenas para as necessidades intelectuais, emocionais e o pensamento. Para tanto, cabe ao educador criar

[...] um espaço propício ao encontro e aos afectos alegres, onde se intencione acompanhar o movimento de *deixar ver e esconder* (emoções, sentimentos, confusões, questões) que a criança usa para conectar-se com o desejo de crescer, conhecer, curar, viver (CECCIM, 1997, p. 29).

Nesse aspecto, a contribuição da escuta pedagógica ao ensino aprendizagem de alunos

em situações especiais de saúde torna-se crucial e deve propiciar ao professor um novo olhar à criança/adolescente, antes, durante e após o atendimento pedagógico hospitalar. No momento dos relatos diários sobre o atendimento, são registrados os avanços e entraves detectados pelos alunos em situações especiais de saúde, utilizando-se da escuta pedagógica, fato importantíssimo para o planejamento.

Neste contexto, a escuta pedagógica, a comunicação entre quem ensina e quem aprende são essenciais para o ato educativo e ajuda no processo de aprendizagem de bem-estar. Considerando-se que a criança e o adolescente estão imersos em uma situação negativa, a escuta contribui para desenvolver suas dimensões possíveis de aprendizagem adaptadas às suas capacidades e disponibilidades. Desse modo, mediante a escuta pedagógica hospitalar, os estudantes continuam, na medida do possível, seus estudos na escola de origem, não os interrompendo e mantendo o elo entre eles e a escola e evitando o movimento de evasão-reprovação escolar (CECCIM *et al.*, 1997, p. 79).

Os argumentos que apresentamos nos permitem considerar a escuta pedagógica como uma ação holística que valoriza a singularidade das expressões de vida de cada criança/adolescente em situações especiais de saúde. Desse modo, entendemos essa pedagogia como uma proposta que tem como propósitos o sentir, o ver e o escutar o aluno nas menores expressões, para entendê-lo e poder mediar a aprendizagem.

Apresentados os conhecimentos que fundamentam a atuação do pedagogo em classes hospitalares, passamos à análise dos conhecimentos encontrados nos *sites* destinados à produção científica. Com o objetivo de apresentar comentando as pesquisas que encontramos, no já anunciado trabalho que realizamos de busca em *sites* destinados à divulgação do conhecimento científico produzido em relação à Pedagogia Hospitalar passamos, a seguir, para a análise e apresentação dos conhecimentos encontrados.

O ponto de partida foi a biblioteca on-line da PUC Goiás. Em seguida, realizamos busca nos seguintes *sites*: SciELO: *The Scientific Eletronic Library Online*; Biblioteca Virtual em Saúde; Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações da USP; Google Acadêmico; Sistema de Biblioteca da UNICAMP; UFRGS – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; UFSC – BTB - Banco de Teses e Dissertações; UNICAMP - Biblioteca Digital da Unicamp; USP – Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações; RTS – Rede de Tecnologia Social e Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG.

Finalizado este trabalho, elaboramos 07 tabelas correspondentes aos descritores selecionados. No total, foram 55 trabalhos encontrados sendo assim organizados:

- Tabela 1 – Currículo e Pedagogia hospitalar: 2 teses, 4 dissertações, 1 artigo e 1 TCC;

- Tabela 1 – Formação de Professores e Pedagogia hospitalar: 1 tese, 3 dissertações e 9 artigos;
- Tabela 3 – Gênero e Pedagogia hospitalar com 1 Tese;
- Tabela 4 – Curso de Pedagogia e Pedagogia hospitalar: 2 dissertações e 6 artigos;
- Tabela 5 – Políticas Educacionais e Pedagogia hospitalar: 7 artigos;
- Tabela 6 – Pedagogia hospitalar: 1 Tese, 5 dissertações e 6 artigos;
- Tabela 7 – Educação Inclusiva e Pedagogia hospitalar: 4 artigos e 2 dissertações.

Em seguida, construímos a oitava tabela com 5 trabalhos sobre Currículo e Pedagogia hospitalar; 2 relacionados ao Curso de Pedagogia e Pedagogia hospitalar; 2 que tratam de Políticas Educacionais e Pedagogia hospitalar e 4 que abordam somente a Pedagogia hospitalar.

Esses trabalhos foram produzidos no período de 2006 a 2018, sendo 2 Teses e 2 Dissertações em Currículo e Pedagogia Hospitalar; 1 Dissertação em Pedagogia Hospitalar; 7 Artigos no total, sendo 2 em Curso de Pedagogia e Pedagogia hospitalar, 2 em Políticas Educacionais e Pedagogia hospitalar, e 3 em Pedagogia hospitalar. Encontramos um TCC em Currículo e Pedagogia Hospitalar.

Deste conjunto, analisamos sumários e resumos. Selecionamos 13 trabalhos por entendê-los de grande relevância para a pesquisa. Após a apresentação de um quadro com os textos que foram encontrados com cada descritor, apresentamos uma reflexão sobre a relevância do texto para o amadurecimento do objeto de pesquisa.

**Tabela 1 – Currículo e Pedagogia Hospitalar**

<b>Descritores: Currículo e Pedagogia hospitalar</b>						
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DATA</b>	<b>PROGRAMAS</b>	<b>TIPO DE DOCUMENTO</b>	
01	Saberes Necessários Para Atuação na Pedagogia Hospitalar	LIMA, Luci Fernandes de	2010	PPG- PUC- SP	Tese	
02	O Currículo da Classe Hospitalar Pioneira no Rio Grande do Sul	ORTIZ, Leodi Conceição Meireles	2014	PPGE –UF – SM -RS	Tese	
03	Os Conteúdos Subjetivos da Docência e a Classe Hospitalar	MEINEM, Carina Vizzotto	2012	PPGE - UFSC - SC	Dissertação	
04	O Currículo em uma Classe Hospitalar: estudo de caso no albergue Pavilhão são José da Santa Casa de Misericórdia do Pará	OLANDA, Osterlina Fátima Jucá	2006	PPGE- EU - Pará	Dissertação	
05	A Pedagogia Hospitalar no Percurso Formativo das Estudantes do Curso de Pedagogia: um estudo do currículo do curso da Universidade Estadual e da Universidade Federal de Santa Catarina	KOCHEM, Andriélen Regina	2019	UFE- SC	TCC	

**Fonte:** A Pesquisadora.

Lima (2010) apresenta quais são os saberes necessários que o professor da classe hospitalar precisa para atuar em ambientes hospitalar e domiciliar. Ele deve criar estratégias, construir saberes específicos, com um olhar diferenciado e com uma escuta pedagógica que favoreçam o ensino e a aprendizagem de alunos em situação de saúde especial. As “[...] práticas pedagógicas não podem ser desenvolvidas a partir de *script* de autoria alheia, mas permeados de saber sensível, específicos, mas, sobretudo, por atos humanizadores” (LIMA, 2010, p. 6).

A classe hospitalar atende a proposta de inclusão escolar contribuindo com acompanhamento pedagógico em hospital e em domicílio. E o professor também aprende nesse processo, pois a formação do professor é um processo permanente que se dá na confluência de tudo o que ocorre durante as vivências pessoal, profissional e social dos indivíduos; na articulação entre a formação inicial, a autoformação e a formação contínua (LIMA, 2010, p. 15).

O atendimento pedagógico em classes hospitalares e em domiciliar requer novos conhecimentos, saberes e a própria educação não se configuram mais como “patrimônio exclusivo” das instituições escolares (MENEZES, 2009, p. 84 apud LIMA, 2010, p. 16). No trabalho pedagógico desenvolvido na classe hospitalar e/ou domiciliar, o professor cria estratégias que favorecem o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento e experiências dos alunos em situação de saúde especial.

Registre-se ainda que a atuação do professor na classe hospitalar precisa de desempenho adequado, trabalhar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados “pela situação especial de cada criança, ou seja, o aluno da escola hospitalar” (MOREIRA, 2003, p. 26).

Independentemente de onde o trabalho do professor acontece sempre é estimulador, e constantemente é desafiador para o educando. Na classe hospitalar, o atendimento pedagógico vai além do simples ato de aprender saberes escolares. É aprender sobre sua condição especial de saúde, local diferente, com rotina até então desconhecida e saber lidar com seu corpo que está com novas sensações. É aprender que para além do que vive, no momento tem a esperança de cura.

É nessa dinâmica que a prática pedagógica hospitalar se caracteriza, para não dizer se reinventa. Por ser um conhecimento recente para a atuação dos pedagogos, a produção científica é escassa. É nessa descoberta de novos saberes que as Diretrizes de Formação de Pedagogia estabelecida pela Resolução nº 1 de 2006 estabeleceu a atuação dos professores pedagogos para ambientes sociais escolares e não escolares. Destacamos os que se destinam aos ambientes não escolares que atendem à proposta dessa pesquisa: os artigos 5º, 6º e 8º.

Nesses artigos destacamos o inciso XIII do 5º, quando afirma que o pedagogo deverá estar apto a “[...] participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares [...]”. O artigo 6º estabelece a estrutura do Curso de Pedagogia e a alínea “c” estabelece que “[...] constituir-se-á de: [...] observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares [...]”. O artigo 8º define o estágio como integração dos estudos e o inciso IV define que o

[...] 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 [...] nas etapas e modalidades da educação básica atuando como professor-pesquisador-gestor (BRASIL/MEC, 2006).

Nesta perspectiva, “[...] o currículo é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida, [...] é texto, discurso, documento [...]” (SILVA, 2001a, p. 150 apud ORTIZ, 2012, p. 17). O currículo é o documento de identidade do curso; é o percurso acadêmico do licenciado; é norte na profissionalização do professor na luta sistemática na busca de conhecimentos.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico assume um papel muito além dos conteúdos disciplinares. Transformam-se em uma possibilidade de uma educação mais democrática, com a necessária reestruturação para criar espaços participativos e reflexivos que possam se abrir às mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2004).

Na escola há formalismo, disciplina, controle, espaço para a criação e aproximação, é permitida a entrada de outros saberes e a criatividade é estimulada. No hospital, “[...] o silêncio é um rito inquestionável. Assim como a supremacia do saber de algumas categorias profissionais, as relações são extremamente verticais, onde a prática da escuta ao paciente está em processo embrionário” (ORTIZ, 2012, p. 17).

Espaços e contextos diferentes, mas que têm em comum a aprendizagem. Aprende que estar em estado de saúde especial não retira o direito de aprender os saberes da escola de origem e nem atrapalha a aquisição de novos conhecimentos. Aprende que o espaço hospitalar é “[...] monocromático em sua brancura asséptica, silencioso, permeado de movimentos intencionalmente planejados para tranquilizar os medos, as dores e a solidão” (ORTIZ, 2012, p. 18).

No ambiente hospitalar a *escuta* pedagógica, que não é a mera audição, é “[...] apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, mas sim, a [...] apreensão/compreensão de



expectativas e sentidos, ouvindo *através* das palavras, as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas” (CECCIM, 1997, p. 31).

A formação do professor da classe hospitalar, assim como a humanização dos hospitais se concretiza na vivência e descobertas constantes. Os novos saberes decorrentes do conjunto de experiências de vida desses professores são determinantes para entendermos a prática pedagógica do professor da classe hospitalar. “Mais que humanizar e incluir, é preciso, o *Ato Humanizador*” (LIMA, 2010, p. 20).

Lima (2010, p. 80), conclui que o atendimento pedagógico-educacional nos hospitais é importante, pois, objetiva “[...] inserir e garantir a continuidade do processo educacional de crianças e de adolescentes enfermos, possibilitando seu desenvolvimento com qualidade de vida”.

Nesse sentido, justifica-se a necessidade do professor no ambiente hospitalar. Portanto, a formação do professor da classe hospitalar deve iniciar nos cursos de licenciatura e se construir no “[...] compartilhamento dos saberes mobilizados e construídos, visto que a formação é contínua e, os saberes da docência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano [...] e] não envolve somente a dimensão epistemológica, mas, sobretudo, a dimensão política”.

Segundo Lima (2010, p. 81- 82), o professor da classe hospitalar,

[...] precisa construir saberes específicos, com um olhar diferenciado e com escuta sensível para o exercício da docência. [...] [Desenvolver] proximidade com a equipe de saúde para a realização do planejamento pedagógico. [...] Socializar os saberes construídos na prática cotidiana, os saberes da experiência, com o intuito de validar, não somente a busca por novos referenciais teóricos, mas que lhe permita o aprofundamento do diálogo reflexivo, frente ao coletivo [na reelaboração dos] [...] “*saberes necessários ao ensino* [...] a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática”.

Ortiz (2012) identifica o processo de implantação e implementação do currículo da Classe Hospitalar<sup>14</sup> pioneira no Rio Grande do Sul e verifica os componentes da prática pedagógica na classe hospitalar. Apresenta dados significativos sobre a classe hospitalar que podem contribuir na elaboração de novas políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento pedagógico em classe hospitalar e domiciliar, que é contemplado por um rol de políticas desde 1994 com “a Política Nacional de Educação Especial e o Plano de Expansão e Melhoria da Educação Especial que preconizaram as classes hospitalares como sendo uma

---

<sup>14</sup> Como recurso linguístico, o estudo investigativo utilizou as expressões assistência educacional em ambiência da saúde, atendimento escolar hospitalar e escola hospitalar com sentido de classe hospitalar (ORTIZ, 2012, p. 12).

modalidade de ensino direcionada a crianças hospitalizadas” (ORTIZ, 2012, p. 12). O ECA, aprovado pela Lei nº 8.069/1990, e a Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, garantem os direitos da criança e adolescentes hospitalizados, inclusive os que se encontram em hospital dia<sup>15</sup>. Em 2001, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)<sup>16</sup> e o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009)<sup>17</sup>.

Ortiz (2012, p. 14) assevera que de “397 estudos sobre currículo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi constatada a inexistência de estudos curriculares sobre classe hospitalar”.

Os saberes da formação inicial e atualizações em serviço, carrega uma descendência pedagógica de que “[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo” (GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 13).

Ortiz (2012) demonstrou que o trabalho pedagógico na classe hospitalar é solitário, partilhado em solidariedade com os colegas, dá voz aos processos de desenvolvimento e aprendizagem em ambiência da saúde, corporificou-se pelo esforço plural de profissionais, acadêmicos, bolsistas, voluntários, pacientes, familiares, escolas e comunidade. “[...] O professor da escola hospitalar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar” (FONSECA, 2003, p. 25).

Ortiz (2012, p. 19), ao historicizar o panorama de ensino, o Setor Educacional/Classe Hospitalar descreve diversos olhares ofertando

[...] oficinas pedagógicas como Hora do Conto; Informática Educacional; Dança; Expressão Musical; Escolinha de Artes; Ateliê Pedagógico; Alongamento e Psicomotricidade; Recreação e Sociabilização; Acompanhamento educacional personalizado; Contadoras de Histórias no leito; Formação do leitor; Estimulação das Inteligências Múltiplas; Espanhol; Ateliê Cientista Mirim; Alfabetização; Educação Alimentar; Produção Textual; Habilidades Motoras; Hábitos de Higiene; produção e divulgação do Jornal de Brincadeira.

<sup>15</sup> Regime de Hospital-Dia é a assistência intermediária entre a internação e o atendimento ambulatorial, para realização de procedimentos clínicos, cirúrgicos, diagnósticos e terapêuticos, que requeiram a permanência do paciente na Unidade por um período máximo de 12 horas. A legislação que trata de Hospital dia é a Portaria GM/MS Nº 44, de 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/atencao-especializada-e-hospitalar/assistencia-hospitalar/hospital-dia>. Acesso em: 27 nov. 2021.

<sup>16</sup> Artigo 13 § 1º da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

<sup>17</sup> Artigo 6º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 nov. 2021.

Os atos educativos na classe hospitalar combinam com qualquer cenário na abordagem educacional em âmbito da saúde. Assim, o currículo da classe hospitalar:

[...] Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, [...] Aponta, isso sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 2003, p. 168-169 apud ORTIZ, 2012, p. 21).

Perceber o currículo como conhecimento, como formação, é disponibilizar ao aluno vivenciar a égide da escola e/ou classe hospitalar. Currículo tem sentido, dá personalidade a identidade do professor e da educação. Portanto, “[...] currículo é concebido como uma entidade de conhecimento, formação e vivências, subsidiado pela classe hospitalar e sob a feitura das relações de poder” (ORTIZ, 2012, p. 131).

Meinem (2012) apontou que o contato e os conhecimentos possibilitados por diferentes espaços sociais não escolares, não são oportunizados no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), visto que a formação inicial é voltada para a atuação na educação básica e atuação nos espaços escolares atuando principalmente em sala de aula. Também foi constatado que os acadêmicos não possuem incentivos para conhecer outros espaços sociais não escolares.

A pesquisa de Ortiz (2012)<sup>18</sup> relata que na visão dos(as) acadêmicos, os conteúdos subjetivos da docência são considerados como conhecimentos importantes na formação inicial. A análise dos dados da pesquisa de Ortiz (2012) apontaram que os alunos consideram-nos necessários e podem ser viabilizados na formação do curso de Pedagogia. Outro dado importante que a pesquisa de Ortiz (2012) revelou foi que os estudantes não vislumbraram essa questão na intencionalidade da ação pedagógica dos docentes.

Certificou-se, também, de acordo com a análise dos planos de ensino e com os relatos dos(as) acadêmicos(as), que esses conteúdos não são considerados como conhecimentos relevantes a ponto de serem elevados para o primeiro plano no planejamento dos professores do curso, os quais não concebem esses conhecimentos de forma prioritária na formação dos(as) acadêmicos(as). Dessa forma, os conteúdos subjetivos da docência, essenciais na formação para a atuação do professor, não são instrumentalizados na graduação do Curso de Pedagogia.

---

<sup>18</sup> Cf. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3460/ORTIZ%2C%20LEODI%20CONCEICAO%20MEIRELES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2022.

O atendimento pedagógico na classe hospitalar requer “[...] além de conhecimento pedagógico e estratégias didáticas, preparo psicológico e emocional para vivenciar certas situações e não se expor a um envolvimento direto com adversidades” (MEINEM, 2012, p. 29). O professor que realiza um trabalho educacional em ambiente social não escolar entende que no hospital também se aprende.

Segundo Meinem (2012), a Classe Hospitalar deve ter as características de um ambiente acolhedor, com paredes coloridas, com atividades dos educandos em situação de saúde especial, livros, brinquedos, mesas e cadeiras para realizações das atividades, mesas com computadores e um cantinho aconchegante para leitura, ou seja, na classe hospitalar, o fator humano fala mais alto.

Vale lembrar que

[...] a inserção da educação em um ambiente normatizado e regido pela saúde é uma tarefa que demanda desprendimento dos profissionais envolvidos para firmar e afirmar um trabalho educacional com objetivo claro de perpetuar caminhos paralelos entre a saúde e a educação (MEINEM, 2012, p. 29).

Nesse sentido, é fundamental perceber que a dinâmica da educação escolar dentro de um hospital, com planejamento que propicia momentos de aprendizagem, faz diferença para crianças/adolescentes em estado de saúde especial. Uma das características do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar é que inicia e finda no mesmo atendimento, pois o educando em situação especial de saúde pode já não estar na classe hospitalar, visto que pode receber alta.

Meinem (2012) conclui que o saber importante para o pedagogo atuar na classe hospitalar são os saberes da formação humana que chama de *conteúdos subjetivo da docência*. Esse foi o ponto de partida para pesquisar se o curso de pedagogia, na visão dos acadêmicos, o que instrumentaliza o trabalho com as emoções na formação do professor.

Para atuar na classe hospitalar, é necessário mais do que dominar os conteúdos, pois a formação do professor engloba

[...] as dimensões da formação humana, as emoções, amor, afeto, sensibilidade, devem aparecer de forma evidente na constituição do ser professor hospitalar. O educar nesse âmbito acontece de forma amorosa e tem o amor como fundamento central das relações humanas, ele se torna condição indispensável para desenvolvimento integral do corpo, do comportamento, psicológico, social e espiritual da criança (MEINEM, 2012, p. 188-189).

Nessa perspectiva, o formar está em proporcionar aprendizagem significativas para o acadêmico de Pedagogia em que as trocas de experiências e diálogos no curso, nas aulas de

diferentes disciplinas centrados nos conteúdos subjetivos da docência, envolvem todos que fazem parte do processo ensino aprendizagem

[...] para juntos criarem situações em que os conhecimentos e os saberes possam ser aprendidos, pois, ‘nas condições verdadeiras de aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo’ (FREIRE, 2008, p. 28 apud MEINEM, 2012, p. 189).

Para Olanda (2006), o currículo da classe hospitalar é entendido na relação com o outro, com o saber no cotidiano pedagógico, nas interpretações do currículo, na concepção dos docentes e as alterações de sentidos, do conhecimento e do saber, que contribuem para a inclusão e para a ação pedagógica em ambientes hospitalares. A ação educativa em ambiente hospitalar deve ser valorizada pelos profissionais de saúde e pais, para que os alunos em situação de saúde especial a compreendam como caminho para sua escolarização.

Olanda (2006) constata que os cursos de formação de professores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) precisam rever o tempo da ação educativa pelo “princípio da simultaneidade de eventos”, pela partilha coletiva docente, pela orientação de currículos interdisciplinares e ampliação da cultura popular; para a forma grupal de problematizar os conteúdos articulados em classe, aumentar os conteúdos relativos à escolarização, por ter a proposta de ofertar aos alunos em estado de saúde especial o atendimento pedagógico hospitalar; buscar estratégias de interação entre os profissionais de saúde e educação; e investigar a dinâmica curricular de forma mais sistemática e constante para desenvolver o processo educativo em ambiente hospitalar.

Nesse contexto, vale ressaltar que “[...] após a cura da doença, o retorno ao convívio social. No caso das crianças, o desafio de voltar à escola pode trazer respostas emocionais diferenciadas: umas demonstram prazer, outras ficam inseguras, tímidas, receosas de como serão recebidas” (OLANDA, 2006, p. 11).

Segundo Olanda (2006, p. 9), os alunos em estado de saúde especiais e excluídos,

[...] resgatam a vontade de aprender durante a dor do tratamento, desgastante no sentido físico e psicológico. Notamos ser a “Educação” e o “Conhecimento”, importantes para o ser humano com câncer. Observamos que, mesmo abatidos pela doença, permaneciam em classe, desenvolvendo atividades pedagógicas, movidos pelo *desejo de saber*.

Culturalmente, o aluno quando adoecido ou diagnosticado é aconselhado pela própria escola ao afastamento para dedicar-se exclusivamente à cura. Essa atitude demonstra que a escola, oficialmente inclusiva, apresenta resistência ou não conhece de fato a proposta de

inclusão. O que provoca preocupação, pois, justamente a instituição que deveria promover e priorizar a inclusão não a conhece como deveria.

Primeiro se sonha um sonho e depois na busca desse sonho as lutas são constantes. Assim, existe a “[...] retomada dos nossos ‘sonhos educativos’, vinculados às lutas pelo direito à inclusão social [...]” Isso nos reporta diretamente à classe hospitalar, onde as sensações negativas que nos invadem não se mostram tão diferentes do dilema vivido pela criança hospitalizada (OLANDA, 2006, p. 10).

A educação e saúde são direitos da criança e devem ser garantidos; que a fragilidade apresentada pela criança hospitalizada não deve servir de escudo contra seus interesses, necessidades intelectuais e sociointerativas. A aprendizagem acontece a todo instante, independentemente do espaço.

O atendimento pedagógico em classes hospitalares, independentemente da proposta curricular, permite ao aluno em estado de doença especial vivenciar as atividades vividas, até então, na escola e permite entender que a doença pode ser transitória e não um estado permanente. Talvez seja esse o grande mérito das classes hospitalares. “[...] Ser diferente e, por isso, ter de ficar ‘de fora’ é muito doloroso; vencer os obstáculos impostos pela doença, ao contrário, é vitória, aprendizagem e desenvolvimento” (FONSECA; CECCIM, 1999, p. 71 apud OLANDA, 2006, p. 12).

As classes hospitalares brasileiras, conforme Funghetto (1995, p. 145 apud OLANDA, 2006, p. 14), funcionam orientadas pelas seguintes concepções:

- 1 Pedagógica – caracterizada pela educação sistematizada, o planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem, o objetivo de frequência às aulas, o encontro e socialização das crianças e professor. Para tanto, necessita-se de um lugar específico no hospital para que os sujeitos possam vivenciar o espaço do aprender, onde as crianças possam ter seus murais para exposição dos temas trabalhados, para guardar objetos utilizados na aprendizagem (lápiz, papéis, cadernos etc.).
- 2 Lúdica – tem o caráter mais recreativo, com ênfase para o lazer através de jogos e brincadeiras realizadas de acordo com a vontade dos pacientes, com o intuito de expressar a partir de uma linguagem simbólica, medos, sentimentos e ideias que ajudem no enfrentamento da doença e do ambiente hospitalar.
- 3 Terapêutica – a classe hospitalar, que tem como proposta a intervenção terapêutica, procura resgatar junto ao paciente infantil seu lado sadio, provocando a criatividade, as manifestações de alegria, os laços sociais e à diminuição de barreiras e preconceitos da doença e da hospitalização.

As propostas diferenciadas das classes hospitalares apresentam concepções de diferentes currículos que revelam vários aspectos importantes para cada modelo de educação.

O currículo e a classe hospitalar apresentam concepções e conceitos variados apontados por Olanda (2006, p. 15-16). Em relação ao currículo, a autora salienta as concepções de dois autores, Sacristán (2000) e Bianchi (2001).

**Tabela 2 – Conceito de currículo**

<b>Para Sacristán (2000)</b>	<b>Bianchi (2001)</b>
Currículo Prescrito: em todo sistema educacional existe uma orientação quanto ao conteúdo que deve vigorar com relação à escolarização obrigatória.	Currículo ideal (ou currículo ideológico): o que é considerado desejável, à luz das características e dos interesses da comunidade.
Currículo Apresentado: a interpretação dos professores para o currículo prescrito, realizado por diferentes instâncias do sistema educacional, representa esse currículo.	Currículo formal (ou currículo oficial): o que é prescrito pela instância responsável pelo sistema ou instituição escolar.
Currículo Moldado: encara o professor como “tradutor” dos significados da proposta curricular em evidência. Esse educador poderá guiar-se por sua cultura profissional, pela orientação administrativa e pelos livros-texto.	Currículo percebido): a interpretação que os professores e outros agentes educativos fazem do “currículo formal”.
O Currículo em Ação: ocorre na ação educativa-pedagógica em sala, orientado pelas tarefas acadêmicas e sofrendo a influência da movimentação das interações que se produzem no momento exato das atividades pedagógicas.	Currículo operacional (ou currículo realizado): as intenções efetivamente concretizadas nas atividades de ensino e de aprendizagem.
Currículo Realizado: podemos dizer que seriam as consequências da prática educativa nos aspetos cognitivo, afetivo, social, moral e outros. Mais conhecido como “rendimentos” dos métodos empregados pedagogicamente.	Currículo experiencial (ou currículo vivenciado): o que os alunos percebem como conteúdo a ser aprendido ou conjunto de aprendizagens realmente efetuadas.
Currículo Avaliado: todos os professores sofrem pressão no cotidiano de sua ação docente: da cultura, das ideologias e para liberar validações.	

**Fonte:** A Pesquisadora.

Em relação ao currículo flexibilizado, Olanda (2006, p. 65) expressa que,

A gestão flexível do currículo português implica na idéia de ajustamento contínuo e adequação constante, sempre relacionados aos aspectos essenciais do projeto societário expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Objetivos Gerais de cada ciclo de estudos que inclui: a possibilidade de se trabalhar programas educativos diferenciados com vários grupos de alunos que embora sejam diferentes se apresentam equivalentes do ponto de vista formativo, pois permitem que todos os alunos alcancem os objetivos do ciclo de estudos em que se encontram. Esses programas, embora diferenciados, devem intersectar-se nos objetivos e conteúdos considerados básicos e essenciais para o alunado, ofertam a possibilidade de variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo como: espaços, tempos e

agrupamentos de alunos. Alertam para a necessidade de não rigidificar as soluções encontradas, eternizando-as ou usando-as até à exaustão. Sendo assim, não deixa esquecer o caráter dinâmico dos processos educacionais.

Ortiz e Freitas (2014, p. 596), esclarece que no Brasil, em 2001, com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a classe hospitalar ficou responsável, como asseverou o seu Art. 13, § 1º em

[...] oportunizarem a continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o retorno e a reintegração ao grupo escolar, e desenvolver **currículo flexibilizado** (Grifo nosso) com crianças, jovens e adultos não matriculados em sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

O Currículo flexibilizado na classe hospitalar é um currículo em ação, pois, na prática traz o viés emancipatório. Neste contexto, o currículo é uma construção social com sentido “[...] transformando o tempo de espera [em hospitalização] em tempo de construção, de socialização e de aprendizagem” (UCHÔA, 2007, p. 166 apud ORTIZ; FREITAS, 2014, p. 609). Um currículo mais amplo, não uma lista de conteúdos “[...] mas sim um corolário de conhecimentos voltados ao atendimento das necessidades desta comunidade singular, impregnados pela realidade, pelo contexto social, pela experiência vivida e pela leitura de mundo do aluno” (ORTIZ; FREITAS, 2014, p. 609). Ou seja,

O currículo deve ser flexível e multicultural, para possibilitar o atendimento aos percursos individuais dos alunos enfermos e eles se sentirem agentes de seu processo educacional e do seu tratamento, podendo transformar a realidade. [...] fomentando o despertar do desejo de agir e construir, de maneira participativa, valores, atitudes e saberes (ORTIZ; FREITAS, 2014, p. 609).

O conhecimento na Classe Hospitalar é entendido além do ensino aprendizagem de conteúdos significativos, valores e vivências. É um currículo impregnado de vida, para a vida e pela vida. É com esse entendimento que damos continuidade aos estudos.



Em relação à classe hospitalar, Olanda (2006) apresenta vários conceitos utilizados por diferentes instituições e autores e que contribuiriam para a familiarização das teorias envolvidas. São eles:

**Tabela 3** – Classe hospitalar

<b>Classe Hospitalar</b>	
<b>Autor</b>	<b>Conceito</b>
Para o MEC	Classe Hospitalar
Fontes (2005)	Pedagogia Hospitalar
Ribeiro (2003)	Ensino hospitalar desenvolvido por professores especializados
Funghetto (1995)	Modalidade da Educação Especial
Viktor (2003)	Modalidade da Educação Especial
Fonseca (2003)	Escola hospitalar
Ricardo Burg Ceccim (1999)	Classe Hospitalares
Projeto de Ensino do NEP-UEPA	Albergue <i>para-hospitalar</i> Pavilhão São José

**Fonte:** A Pesquisadora.

O atendimento educacional da classe hospitalar do Albergue Pavilhão São José da Santa Casa de Misericórdia do Pará não adota o currículo oficial do sistema educacional do Estado do Pará por ser diferenciado. A respeito do currículo da classe hospitalar “Albergue *para-hospitalar* Pavilhão São José”, Olanda (2006, p. 19) conclui que “[...] A sua ação está embasada em um projeto de ensino de educação popular [...]” sendo ainda um desafio a definição de uma concepção de currículo para uma ação educativa com crianças hospitalizadas ou em tratamento especializado em hospitais.

Sobre a importância do atendimento pedagógico em classes hospitalares, Olanda (2006, p. 20) relata que

Um estudo publicado nos Estados Unidos pelo Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics (Jornal de Pediatria Desenvolvementista e Comportamental) mostrou que a internação hospitalar pode traumatizar as crianças por vários meses. Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 90 crianças entre 7 e 13 anos durante as 36 primeiras horas, num centro pediátrico de Belo Horizonte, revelou que 20% delas manifestaram algum tipo de sofrimento psíquico, enquanto 11% apresentaram sintomas de depressão.

Portanto, a classe hospitalar se fundamenta e o currículo entrelaçado com ordem emocional, física e psíquica. É nesse contexto que o currículo da classe hospitalar em funcionamento no Albergue Pavilhão São José desenvolve por

[...] mérito de criar um coletivo pedagógico de formação docente permanente, propagando que nenhum educador deve agir isoladamente. As decisões, diretrizes, sugestões e propostas frisam como princípio da educação, a prática solidária que objetiva transportar os educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), para a avaliação e reflexão de problemáticas que surgem ao longo do processo pedagógico (OLANDA, 2006, p. 102).

A formação contínua e o trabalho em equipe ampliam as possibilidades de se trabalhar com uma proposta de currículo que está se construindo, partindo de vários

[...] pontos de partida e de chegada. Não existe um caminho privilegiado, existe a dependência das situações que se apresentam e são diferentes das que surgem na escola, o que torna sua dinâmica curricular incontrolável e incompatível com o modelo curricular adotado na escola. [...]. Necessário se faz buscar estratégias para promover a interação entre os profissionais de saúde e educação que lidam com essas crianças (OLANDA, 2006, p. 106).

Kochem (2019) pesquisa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual e da Universidade Federal de Santa Catarina, onde abordam o tema da Pedagogia Hospitalar no percurso formativo dos acadêmicos. Estuda o processo de aprendizagem que acontece em ambientes sociais não escolar como o hospitalar no seu processo histórico.

A autora conclui que

[...] que apesar das mudanças ocorridas no âmbito educacional, com implementação de leis, debates e discussões que tangem a educação como um direito de todos para além dos espaços formais de ensino regular, ainda é percebida uma lacuna na discussão e amparo teórico/metodológico, no que diz respeito à formação acadêmica para se atuar em outros contextos educacionais (KOCHEM, 2019, p. 8).

Para chegar a essa conclusão, a pesquisadora analisou o currículo do Curso de Pedagogia das Universidades Estadual e Federal de Santa Catarina para descobrir como é abordada a Pedagogia Hospitalar no percurso formativo dos futuros professores, considerando o direito de todos à educação.

A formação do pedagogo pode contribuir para garantir esse direito, garantindo-se que o currículo ofereça conhecimentos fundamentais para atuarem em atendimento pedagógico em classes hospitalares ou em domicílios. As crianças em estado de saúde especial, em idade escolar, afastadas da escola por estar em tratamento, hospitalizadas, ou impossibilitadas em decorrência de sua saúde, poderão contar com atenção pedagógica. Portanto, compreender a prática pedagógica em ambientes sociais não escolares é fundamental.

Para atuar em ambiente social não escolar, o professor “[...] deve estar no hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças” (CECCIM, 1999, p. 43), consciente do seu papel no AEH.

A pesquisa de Kochem (2019, p. 19) traz dados da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina atualizados em 2018. Em 23 anos, de 1995 a 2018, de AEH, apenas oito hospitais possuem a Classe Hospitalar atualmente, “[...] sendo o primeiro registro formal datado em 2001 e o último em 2011”. Outro dado, também alarmante, que a pesquisa traz se refere a formação de professores. “[...] os cursos de formação – é importante lembrar que foram analisados dois cursos de duas universidades de referência no estado –, não estudam ou pouco estudam sobre a atuação da Pedagogia no hospital”. Isto é, os cursos de Licenciatura em Pedagogia não abordam a teoria/prática dessa área.

Matos e Mugiatti (2017) consideram que a Pedagogia tem uma grande responsabilidade na formação do pedagogo para atuarem no atendimento pedagógico hospitalar, que exige estudo sistemático de caráter científico-pedagógico que abarca a totalidade dessa experiência, e precisa de formação.

Nas palavras das autoras

Todos têm direito à escolaridade; mas, para isso, é necessário criar as necessárias condições nos grandes hospitais pediátricos ou outros hospitais que tenham crianças/adolescentes em idade de escolarização hospitalizados. Portanto, é importante buscar, para essas atividades, educadores especializados e competentes no plano pedagógico (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 83).

Embora esses conhecimentos sejam necessários para atuar no atendimento pedagógico hospitalar, a pesquisa de Kochem (2019) confirma, nos dados apresentados, que não há em Santa Catarina uma habilitação específica para atuar nesse contexto. Muito é exigido do professor que atua em hospitais, entretanto, pouco é ofertado efetivamente na sua formação inicial ou continuada, visto que a produção científica ainda é escassa.

Os trabalhos científicos de Lima (2010), Ortiz (2014), Meinem (2012), Olanda (2006) e Kochem (2019) apresentam a importância do currículo na formação de pedagogos que trabalham em ambientes sociais não escolares como o hospital e também sobre o currículo do atendimento pedagógico em classe hospitalar. Todas as pesquisas concluíram que são importantes e que as produções sobre o tema são poucas, o que requer mais estudos e aprofundamentos.

É com esse olhar questionador que continuamos os estudos, agora com o descritor Curso de Pedagogia e Pedagogia Hospitalar que trata a tabela 4.

**Tabela 4** – Curso de Pedagogia e Pedagogia Hospitalar

DESCRITORES: CURSO DE PEDAGOGIA E PEDAGOGIA HOSPITALAR					
Nº	Título do Trabalho	Autor	Data	Programas	Topo de Documento
1	Pedagogia Hospitalar: uma questão de novos horizontes para o pedagogo	WELLICHA, Danielle Silva Pinheiro; OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna	2018	Revista Educação em Foco – UF-Juiz de Fora	Artigo
2	A Atuação do Pedagogo em Classes Hospitalares	TINEÉ, Carolina Alves; Ataíde, Sandra Patrícia	2012	Revista Academia.edu	Artigo

**Fonte:** A Pesquisadora.

“A Pedagogia é teoria e prática da educação, é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30).

Buscando apoio neste entendimento de Libâneo, entendemos que o conceito de Pedagogia Hospitalar se faz necessário para entender sobre a formação e atuação do pedagogo que desenvolve o trabalho pedagógico em classes hospitalares e domicílio. Recorremos a Matos e Mugiatti (2009, p. 67), que dizem:

[...] a Pedagogia hospitalar compreende os procedimentos necessários a educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao hospital na concretização de seus objetivos.

Nesse sentido, a atuação do pedagogo hospitalar é, pois, uma das estratégias para garantir o direito à educação para todos. Assim, para a educação se firmar como mediadora e transformadora do social “[...] exigem novas formações para docentes e a necessidade de desenvolver novas habilidades para que profissionais da educação possam atuar de forma significativa em ambientes não escolares [...]” (WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 147).

Neste contexto, a classe hospitalar é importante, pois o foco é a atuação do profissional do pedagogo, sua “[...] formação, ampliando as possibilidades de discussão desse novo caminho que a pedagogia abriga, em suas práxis” (WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 148).

Em ambiente hospitalar, há duas propostas de prática educativas: um lúdico, que ocorrer em um espaço dentro do ambiente hospitalar, a brinquedoteca e atividade lúdica “praticada nos

quartos [...], a fim de propor alguns momentos lúdicos para as crianças [...]” que por algum motivo não pode se locomover até a brinquedoteca; e, na classe hospitalar, “[...] dando continuidade ao seu processo de escolarização” (WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 153).

O atendimento pedagógico hospitalar “[...] é a oportunidade de resgatar a rotina do aprendizado sem prejuízos devido ao tempo ausente, exercendo o direito de aprender que lhe é garantido como cidadão” (FONSECA, 2003 apud WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 155).

A classe hospitalar precisa ser um ambiente acolhedor e humanizado. Mas, é importante destacar que há embates atuais entre pesquisadores e profissionais da área, em torno da nomenclatura a ser empregada para designar o atendimento educacional realizado em ambiente hospitalar.

[...] atualmente, são várias as nomenclaturas utilizadas pelos diversos estudiosos da Pedagogia Hospitalar. Matos (2008) utiliza o termo “**escolarização hospitalar**”, Fonseca (2008) faz uso dos termos “**escola hospitalar**”, “**atendimento pedagógico-educacional hospitalar**”. Há autores, como Paula (2005) e Arosa e Shilke (2007), que utilizam o conceito “**escola no hospital**” para definir as práticas pedagógicas neste ambiente. (ZAIAS; PAULA, 2010, p. 224 apud WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 155; nota de rodapé).

Independentemente da nomenclatura, os autores concordam que a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é importante e a sua função é trabalhar os processos de ensino aprendizagem. O pedagogo hospitalar propõe práticas pedagógicas diversificadas como jogos, brincadeiras, estudos escolares, uso de tecnologias de acordo com o ritmo e a especificidade de cada aluno em estado de saúde especial, estimulando a aquisição de novas habilidades e competências.

Mattos e Mugiatti (2009, p. 116-117) afirmam que para uma pedagogia hospitalar é necessário um novo perfil de educador, pois ela demanda necessidades de profissionais que tenham uma abordagem progressista, com uma visão sistêmica da realidade hospitalar e da realidade do escolar hospitalizado.

[...] Surge daí a diferença entre a hospitalização escolarizada (aquela onde o paciente tem atendimento personalizado, ou seja, são desenvolvidas propostas pedagógicas diferentes para cada hospitalizado) e a classe hospitalar (o atendimento é feito de forma conjunta com outros hospitalizados) (WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 164).

A atuação em hospitais requer professores “com destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança ou adolescente sob atendimento” (CECCIM: FONSECA, 1999, p. 35 apud WELLICHA; OLIVEIRA, 2018, p. 164).

Melo e Lima (2015, p. 150-151) apresentam algumas dificuldades que a Pedagogia Hospitalar enfrenta como “[...] a desvalorização da própria pedagogia hospitalar, uma vez que faltam profissionais preparados atuar na área [...]”, pois os cursos de Pedagogia enfatizam a formação de professores em espaço escolar, o que torna a formação de professores um grande desafio. Cabe ao Pedagogo hospitalar garantir condições de acompanhamento para o desenvolvimento cognitivo da criança, por meio de inclusão, socialização e mediação no processo de ensino aprendizagem com atividades lúdicas voltadas à infância.

Wellichá e Oliveira (2018, p. 167-168) concluíram que quanto à formação do pedagogo, é preciso aprofundamento, pois ainda que se tenha na formação, os conteúdos relativos a ambientes não escolares e brinquedoteca se apresentam sem uma relação direta com o ambiente hospitalar, a começar por apontamentos na legislação. “[...]. É preciso repensar ainda, na formação continuada dos professores que atuam em ambientes hospitalares a fim de que possam realizar o atendimento educacional hospitalar com eficácia e excelência”. Por isso, é de extrema importância o aprofundamento de discussões que se refiram ao currículo da pedagogia, visando a educação em ambientes não escolares, informal, para uma atuação de maior profissionalização.

A respeito da ação pedagógica no ambiente hospitalar, Tinée e Ataíde (2012, p. 1), relatam que

os espaços de atuação do pedagogo nos dias atuais e um deles é no hospital trabalhando no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em situação de internamento hospitalar. [...] e os tipos de mediações pedagógicas realizadas por esse profissional para favorecer o aprendizado da criança em classes hospitalares. a mediação pedagógica existente nas classes hospitalares irá variar de acordo com a proposta pedagógica de cada uma, ora voltada para a escuta pedagógica como propõe Fontes (2005), ora voltada para o processo de escolarização e continuidade dos estudos como observa Fonseca (1999).

A educação está presente em toda parte e a escola não é o único espaço para que ela aconteça. Tem sido cada vez mais recorrente a ocupação dos pedagogos em espaços sociais não escolares, como o hospital, para atender crianças e jovens em período de escolarização que se encontram afastados do meio acadêmico por motivo de internamento e tratamento hospitalar.

O atendimento pedagógico às crianças e adolescentes hospitalizados prestados nas classes hospitalares são, segundo o MEC – Secretaria de Educação Especial – SEESP (BRASIL, 2002, p. 15-16), ambientes planejados para favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para esses estudantes, no âmbito da educação básica, respeitando as capacidades e necessidades educacionais especiais de cada indivíduo (TINÉE; ATAÍDE, 2012, p. 3).

Segundo Tinée; Ataíde (2012, p. 4), esse atendimento é de

[...] suma importância e relevância social, pois é por meio dele que se estará assegurando o direito de diversas crianças e adolescentes, que por uma situação adversa da vida, teve seu processo de escolarização interrompido. O acompanhamento pedagógico em classes hospitalares estará também contribuindo para uma redução das chances de fracasso escolar, de transtornos de desenvolvimento e para a ressignificação do espaço para a criança enferma.

Esse novo campo de atuação do pedagogo requer uma formação e qualificação do profissional atuante em classes hospitalares. Um desafio para os cursos de pedagogia que têm mantido seu foco na educação escolar, “[...] para que atentem para a gritante necessidade social de profissionais especializados e qualificados para o trabalho com crianças enfermas hospitalizadas frente ao direito tanto à saúde quanto à educação”

O atendimento pedagógico hospitalar vai além da escolarização, pois ajuda o aluno em estado de doença a compreender seu cotidiano hospitalar. Em relação ao trabalho do pedagogo hospitalar, há, no momento, duas vertentes. A primeira a mais conhecida

[...] e respaldo legal na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) e seus desdobramentos (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Brasil, 2001) defende a prática pedagógica em classes hospitalares<sup>19</sup>. São representantes dessa visão autores como Fonseca (2001, 2002), Ceccim (1997) e Ceccim e Fonseca (1999), que têm publicações nessa área de conhecimento.

Nessa corrente, o professor que atua em classe hospitalar tem a função de escolarizar, contribuindo para diminuir o índice de evasão e repetência, ou seja, o fracasso escolar de alunos em estado de saúde especial. Segundo Fontes (2005, p. 121), esse modelo é adotado desde “[...] 1950 pela primeira classe hospitalar do Brasil, a Classe Hospitalar Jesus, vinculada ao Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro”.

A segunda corrente segue os pensamentos da professora Regina Taam, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), apontando para mudanças e aperfeiçoamentos nesta prática:

[...] que sugere a construção de uma prática pedagógica com características próprias do contexto, tempos e espaços hospitalares e não simplesmente transplantada da escola para o hospital. [...] [mas], a construção de uma “pedagogia clínica”, [...] o conhecimento pode contribuir para o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, mas não necessariamente o conhecimento curricular ensinado no espaço escolar. [...] o conhecimento

---

<sup>19</sup> Classe hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar. (BRASIL, 1994, p. 20 [apud](#) FONTES, 2005, p. 121).

escolar é o “efeito colateral” de uma ação que visa, primordialmente, à recuperação da saúde. O trabalho do professor é ensinar, não há dúvida, mas isso será feito tendo-se em vista o objetivo maior: a recuperação da saúde, pela qual trabalham todos os profissionais de um hospital.

Não há dúvidas que ambas as correntes se alinhem com a prática pedagógica hospitalar. Mesmo após sete décadas em que o atendimento hospitalar vem acontecendo em nossos hospitais ainda é pouco conhecido. Porém, demonstra uma ampla atuação do pedagogo com alunos em estado de saúde especial, mas, “[...] a ação do professor precisa ser bastante cautelosa para que ela não acabe se distanciando ainda mais do estudo. [...] O pedagogo passa a ser um vínculo fundamental existente entre a realidade da hospitalização e o contato com o que teve que ser deixado para trás – a escola” (TINÉE; ATAIDE, 2012, p. 7-8).

#### O pedagogo hospitalar

[...] passa a mediar também as práticas hospitalares, como os momentos de medicações, exames, visitas, hora do banho, hora e tipo de alimentação, entre outros momentos; com o objetivo de possibilitar a construção de novos significados e compreensões por parte dessas crianças acerca da nova realidade (TINÉE; ATAIDE, 2012, p. 8).

O papel do pedagogo mediador entre a criança e a nova realidade, no novo cenário, o professor avaliador, acompanhando e intervindo no processo de aprendizagem. O professor da Classe Hospitalar deve ser flexível e necessita considerar as individualidades de cada aluno em estado de saúde especial. Precisa também ser pesquisador, reflexivo investigando e produzindo conceitos. Deve ainda

[...] verificar prontuário médico, pesquisar sobre as enfermidades que acometem seus alunos, para que assim possa explicar para a criança sobre a nova rotina que ela terá que seguir, além de poder auxiliar os pais nas possíveis dúvidas sobre o tratamento de seus filhos (TINÉE; ATAIDE, 2012, p. 8).

O papel do professor no hospital é trazer a educação para tudo, aproveitando qualquer motivo, qualquer movimento da criança, desde a hora das rotinas hospitalares, até a hora de a criança fazer um exame ou ir ao banheiro. Tudo isso pode ser pedagógico. O ideal é que o professor tenha prática em escola para planejar as atividades de forma a aproveitar todo tipo de vivência contida no ambiente hospitalar possibilitando aprendizagens que ultrapassam o caráter intelectual e que se ampliem para aprendizagens de vida.

Tinée e Ataide (2012) concluíram que o trabalho do pedagogo hospitalar é complexo por diversas situações: as classes hospitalares atendem a um público diverso quanto a



patologias, culturas, local de origem, faixas etárias e tempo de escolaridade. Também consideraram complexo o primeiro contato com os alunos e seus familiares além da falta de materiais pedagógicos. Concluíram que a atuação do pedagogo nas classes hospitalares ajuda as crianças enfermas a compreender a rotina hospitalar, sua enfermidade e limitações, bem como sobre si mesmas e sobre o outro.

A pesquisa revelou que não há como estabelecer um padrão a ser seguido como modelo para o desenvolvimento do trabalho de mediação pedagógica nas classes hospitalares. Revelou também que a atuação do pedagogo em classes hospitalares faz-se necessária, pois, propicia às crianças enfermas o conhecimento de sua nova realidade, bem como auxilia-as no processo de reabilitação ao promover nas aulas um momento de alívio da dor, das dúvidas e das ansiedades.

Diante do que foi estudado sobre a formação do pedagogo hospitalar e a ação pedagógica em ambiente hospitalar, passamos para a próxima tabela para conhecer a produção do conhecimento científico sobre as políticas educacionais e Pedagogia Hospitalar.

**Tabela 5 – Políticas Educacionais e Pedagogia Hospitalar**

Descritores: Políticas Educacionais e Pedagogia hospitalar					
Nº	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	DATA	PROGRAMAS	TIPO DE DOCUMENTOS
1	Legislação Educacional que Ampara a Pedagogia Hospitalar Possibilitando a Informação e a Comunicação para Pacientes Em Hospitais	FONTES, Adriana Rocha	2016	Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC	Artigo
2	Olhares Cruzados Sobre a Classe Hospitalar: legislação brasileira e percepção da criança hospitalizada	PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; RODRIGUE S, Senadaht Baracho	2018	Revista Sisyphus - UF - Lisboa - Portugal	Artigo

Fonte: A Pesquisadora.

Fontes (2016) apresenta um estudo sobre as políticas públicas existentes no Brasil que regulamentam e norteiam as práticas educativas nos hospitais pediátricos e a obrigatoriedade da brinquedoteca, onde além de brincar as crianças possam receber acompanhamento educacional.

O pedagogo atua na área da saúde e contribui para o desempenho das atividades de outros profissionais, observando

[...] os processos de comunicação existentes [...]” e facilitando a integração da equipe multidisciplinar, [...] que é composta por médicos, enfermeiros, técnicos em enfermagem, nutricionistas, psicólogos e assistentes sociais, bem como colaborar no processo de humanização hospitalar desenvolvendo atividades lúdico-educativas com os pacientes e seus acompanhantes. (FONTES, 2016, p. 2).

A atuação do pedagogo no atendimento à criança hospitalizada se efetiva com a pedagogia hospitalar que conquista espaço com a humanização dos hospitais. A educação pode e deve estar no hospital; deve possibilitar a junção entre saúde e educação, respeitando a condição da criança em estado de saúde especial.

As humanizações dos hospitais enfatizam, na prática, que não é só o físico que deve ser tratado, mas o ser integral, incluindo suas necessidades psíquicas e sociais. “[...] O pedagogo, ao promover experiências vivenciais dentro de um hospital, como brincar, pensar, criar, trocar, estará favorecendo o desenvolvimento pleno da criança, que não deve ser interrompido em função de uma hospitalização” (FONTES, 2016, p. 2).

Segundo Fontes (2016, p. 4), as políticas públicas educacionais que contemplam a Pedagogia Hospitalar,

[...] darão respaldo para o desenvolvimento das ações educacionais nos hospitais, com vistas a incluir este paciente em uma rotina que se aproxima da sua rotina anterior à entrada no hospital, buscando incluí-lo, de alguma forma, a um ambiente não só asséptico e cheio de medicamentos, mas também um local mais humano, com brincadeiras, com estudo e com laços de afeto, sendo os processos de comunicação primordiais para que essa prática tenha êxito e que as informações sejam tramitadas com precisão trazendo segurança para os interessados e envolvidos no processo, especialmente as crianças hospitalizadas.

Em relação às políticas voltadas para o atendimento hospitalar Fontes (2016), destaca que a legislação brasileira, desde 1990, vem promulgando leis que amparam o atendimento de hospitalizados, com a LDB/1996 e da política da Educação Especial, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), oficializando essa modalidade de ensino, norteador ações para o seu desenvolvimento.

Contradizendo Fontes (2016), Da Conceição Passeggi; Rocha; Rodrigues, (2018, p. 123), chamam atenção para a incerteza sobre a questão do pertencimento da classe hospitalar até 2002, ano em que passa a pertencer à Educação Especial (BRASIL, 2002). Nas palavras das autoras

[...] a inserção da classe hospitalar na Educação Especial, é necessário aproximar essa decisão dos primeiros decretos que asseguraram às crianças com deficiência o direito à educação. Em 21 de outubro de 1969, foi publicado o primeiro Decreto-Lei nº 1.044/69, que dispõe acerca do tratamento

excepcional para estudantes portadores de afecções congênicas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras situações mórbidas. Para essas crianças, eram propostas atividades domiciliares com acompanhamento escolar, de acordo com seu estado de saúde como forma de compensar sua ausência às aulas.

Esse documento oficial de 1969 expressa a preocupação com a necessidade de garantir a educação aos alunos em estado de saúde especial e o atendimento pedagógico hospitalar e ou domiciliar. No entanto, a LDB/1996,

[...] ao mencionar o serviço de apoio especializado, a LDBEN não esclarece quanto ao atendimento educacional em ambiente hospitalar. Para responder à reivindicação desse direito à educação, o documento foi revisado em 1999, e o Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. No seu Art. 24, assegura “o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares ou congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano” (BRASIL, 1999).

O ECA, regimentado pela Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, garante os direitos das crianças e adolescentes. Em relação à situação de internamento hospitalar, o artigo 57<sup>20</sup> estabelece medidas que podem ser adotadas. Analisando o artigo 57, percebemos o respaldo regulamentar que temos na abordagem da pesquisa sobre a Pedagogia Hospitalar. “[...] e cinco anos depois a aprovação da Lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados, elaborada pela Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, em 1995 (DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 126). O capítulo II, seção I, artigo 90, registra que

[...] é assegurado a toda criança submetida a tratamento de longa duração o atendimento escolar em Classe Hospitalar: ‘As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção sócio-educativos destinados a criança e adolescente, em regime de internação’ (BRASIL, 2004, p. 104 apud FONTES, 2016, p. 7-8).

Essas medidas asseguram o direito à educação através das iniciativas que atendam tanto as necessidades do tratamento médico quanto as educacionais – aprender e se desenvolver –, dentro das limitações e possibilidades existentes. Assim, o entrelaçamento desses direitos requer entender que:

---

<sup>20</sup> Artigo 57: 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. (BRASIL, 1990, p. 11.164 apud FONTES, 2016, p. 5).

Tratar do atendimento pedagógico-educacional em instituições hospitalares é considerar a inter-relação de duas importantes áreas - educação e saúde - que devem atuar com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da pessoa que está sob tratamento de saúde, visando aos direitos e à sua qualidade de vida. (ASSIS, 2009, p. 81 apud DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 126).

A relação entre educação e saúde é a atenção à saúde, o cuidado e a educação de crianças em estado de saúde especial em tratamento hospitalar. Essa criança que precisa de hospitalização também precisa se sentir o mais próximo da vida de antes da hospitalização, com brincadeiras, recreação e convívio social.

Em relação à recreação, reconhecendo a importância do brincar para as crianças hospitalizadas, surge a Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Ceccim e Carvalho (1997 apud FONTES, 2016, p. 6), relatam que

[...] na Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados - DDCAH, instituída através do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, através da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, estende o direito à proteção integral à infância e adolescência aos eventos de hospitalização também nos âmbitos jurídico e político além da questão moral. O item 9 respalda a prática educativa no hospital.

A Classe Hospitalar foi legalizada em 2002 pelo Ministério da Educação, e por meio de sua Secretaria de Educação Especial elaborou o “[...] documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica de todas as crianças que mesmo com problemas de saúde possam participar de atividades educacionais dentro do hospital” (FONTES, 2016, p. 7).

Zardo (2007 apud FONTES, 2016, p. 8-9), destaca outra normativa, referente às

[...] Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, propõe em seu artigo 13, parágrafo 1º que, as classes hospitalares devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o retorno e reintegração ao grupo escolar, desenvolvendo um currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando o posterior acesso à escola regular, estabelecendo a classe hospitalar como modalidade de atendimento da Educação Especial.

As Leis apresentadas fundamentam a existência da Classe Hospitalar e constituem a possibilidade de o aluno em estado de saúde especial continuar em contato com a educação e, conseqüentemente, com a construção de conhecimentos.

Fontes (2016, p. 14) conclui que “[...] há políticas públicas voltadas para o exercício da Pedagogia Hospitalar e que esta é uma modalidade de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, regulamentada através da legislação vigente e de documentos orientadores que norteiam o desenvolvimento da prática educacional”.

Fontes (2016, p. 14) ainda afirma que

[...] os hospitais, de modo geral, [...] públicos ou privados têm feito muito pouco para que os pacientes possam dar continuidade aos seus estudos, salvo raras exceções. Da mesma forma, a maioria dos órgãos públicos, dos educadores e da sociedade ainda não reconhecem esses espaços como educativos, respaldados por uma modalidade de ensino em nosso país, e da possibilidade de aprendizagem e resignificação existentes neles.

O direito de todos à educação deve realizar-se no cotidiano da vida das pessoas e não pode “[...] permanecer como se encontram hoje, garantidas em lei, mas de fato, atendendo a um número ínfimo de crianças. É necessária a mobilização de diversos setores sociais no sentido de divulgar a existência [...] [da Classe Hospitalar] e do direito da criança e do adolescente, bem como cobrar das autoridades o cumprimento das leis” (FONTES, 2016, p. 14).

Da Conceição Passeggi, Rocha e Rodrigues (2018, p. 123) apresentam uma reflexão sobre a classe hospitalar no Brasil, “[...] entrecruzando as orientações da legislação brasileira sobre o direito à educação, nos últimos anos, e o olhar de crianças em tratamento oncológico”.

Em relação à legislação, as autoras apontam que

[...] As análises preliminares mostram que, se nos documentos oficiais, a classe hospitalar é apresentada como lugar de escolarização e de vínculo com o universo escolar, na percepção das crianças, além de ser um espaço de aprendizagens escolares, ela se apresenta como um lugar de cuidado, de conforto e de autonomia, que se contrapõe às restrições vividas no hospital impostas pelo tratamento de saúde. (DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 125).

A criança em estado especial de saúde em tratamento, impossibilitada de frequentar a escola regular em decorrência da hospitalização ou convalescença, necessita do acesso à classe hospitalar ou ao atendimento domiciliar, que, além de se configurar como direito a principiar a escolarização ou a dar continuidade, também auxilia na melhoria de sua qualidade de vida. “[...] a educação da criança hospitalizada é alvo dos interesses de políticas governamentais, que

sugerem propostas a ser implantadas em hospitais de maneira que a criança não fique isolada dos conteúdos escolares” (CALEGARI-FALCO, 2007 apud FONTES, 2016, p. 126).

As leis têm como objetivo “[...] proteger a infância e juventude e servir como instrumento para garantia de uma sociedade mais justa” (PAULA, 2005, p. 27 apud DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 126).

As autoras chamam atenção para a incerteza sobre a questão do pertencimento da classe hospitalar até 2002, quando passa a pertencer à Educação Especial (BRASIL, 2002). Nas palavras das autoras

[...] a inserção da classe hospitalar na Educação Especial, é necessário aproximar essa decisão dos primeiros decretos que asseguraram às crianças com deficiência o direito à educação. Em 21 de outubro de 1969, foi publicado o primeiro Decreto-Lei nº 1.044/69, que dispõe acerca do tratamento excepcional para estudantes portadores de afecções congênicas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras situações mórbidas. Para essas crianças, eram propostas atividades domiciliares com acompanhamento escolar, de acordo com seu estado de saúde como forma de compensar sua ausência às aulas. Vinte anos depois, em 24 de outubro de 1989, foi publicada a Lei nº 7.853/89, que amplia o serviço e a integração de pessoas deficiente (DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 128).

Esses documentos oficiais que expressam a preocupação com a necessidade de garantir a educação aos alunos em estado de saúde especial não foram considerados pela LDB de 1996.

[...] Ao mencionar o serviço de apoio especializado, a LDBEN não esclarece quanto ao atendimento educacional em ambiente hospitalar. Para responder à reivindicação desse direito à educação, o documento foi revisado em 1999, e o Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. No seu Art. 24, assegura “o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares ou congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano” (BRASIL, 1999); (DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 128).

Ressaltado o descaso para com o atendimento pedagógico hospitalar na LDB/1996, vale ressaltar que o MEC vem definindo termos importantes relativos ao serviço da classe hospitalar desde 2002. Definiu o público-alvo das classes hospitalares como educandos em “[...] condição clínica ou exigências de cuidado em relação à saúde” (BRASIL, 2002, p. 15). O documento recomenda que as classes hospitalares estejam em conformidade com a LDB/1996 e com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de setembro de 2001. (DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 131).

A Resolução CNE/CEB nº 2 recomenda que para atuar no serviço de classe hospitalar,

[...] o professor e a professora deverão ter, preferencialmente, formação em Educação Especial, em cursos de Pedagogia ou demais licenciaturas. [...] precisa ter noções acerca das patologias apresentadas pelos educandos, problemas emocionais decorrentes da hospitalização para adaptar ao quadro de saúde as atividades e os materiais escolares. [...] planejar diariamente as atividades, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (DA CONCEIÇÃO PASSEGGI; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 131).

O documento refere-se à classe hospitalar como espaço de educação, objetivando o acesso ou a continuidade ao processo de escolarização de crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola por motivo de saúde.

Da Conceição Passeggi, Rocha e Rodrigues (2018, p. 135-136) concluíram que a classe hospitalar

[...] tomou contornos, cores vivas e alegres, que legitimam e qualificam a sua função de assegurar o direito à educação para alunos afastados do universo da escola regular por razões do adoecer. [...] [para as crianças] a presença dos professores contribui para redimensionar o ambiente hospitalar, [...] escutar as crianças, seus desejos, anseios e possibilidades favorece uma prática significativa, colaborativa e reflexiva, na qual todos podem se expressar e agir como protagonistas da prática educativa.

**Tabela 6 – Pedagogia hospitalar**

<b>Descritores: Pedagogia hospitalar</b>					
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DATA</b>	<b>PROGRAMAS</b>	<b>DOCUMENTO</b>
1	Classe Hospitalar: uma estratégia para a promoção da saúde da criança	ZOMBINI, Edson Vanderlei MELO, Damaris Caroline	2011	PPG em Saúde Pública da USP - SP	Dissertação
2	Professor Na Pedagogia Hospitalar: atuação e desafios	Quevedo de; LIMA, Vanda Moreira Machado	2017	Revista: Colloquium Humanarum - Universidade do Oeste Paulista	Artigo
3	Pedagogia Hospitalar: conhecendo as suas modalidades de atendimento	FANTACINI, Renata Andrea Fernandes	2017	CAPES- revista - Research, Society	Artigo
4	Pedagogia Hospitalar: um estudo teórico-prático sobre as contribuições pedagógicas e metodológicas	MUNDIM, Joice Silva Marques; BORGES, Isadora Costa	2018	Revista Cadernos da FUCAMP	Artigo

**Fonte:** A Pesquisadora.

Zombini (2011, p. 15) pesquisa sobre a classe hospitalar como estratégia para a promoção da saúde da criança. Primeiramente, esclarece que a saúde é determinada por “[...] condições sociais, econômicas, educacionais, políticas e ambientais extrapolando, portanto, a

dimensão exclusivamente biológica”. E sua promoção é “[...] o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde”. Também deixa claro que a saúde “[...] depende da colaboração de diversos setores da participação popular e da utilização de diferentes instrumentos, tais como: educação, informação e legislação”.

Para o autor (2011, p. 15), a

Classe Hospitalar é um espaço dentro dos hospitais reservado ao desenvolvimento de atividades pedagógico-educacionais em ambiente favorável à promoção do bem-estar das crianças. Possibilita a construção de conhecimentos, a capacitação e o ensino de algumas habilidades e contribui para o desenvolvimento infantil. Ameniza o sofrimento da criança, tranquilizando os pais durante a hospitalização. É uma importante aliada no processo de Humanização Hospitalar .

Humanizar na atenção à saúde é o restabelecimento de valores como a cidadania e o direito à participação social e à saúde como qualidade de vida. É a forma de atenção que valoriza a qualidade técnica do cuidado associado ao reconhecimento da singularidade e integralidade do indivíduo (DESLANDES, 2004; FORTES, 2004; CASATE; CORREA, 2005 apud ZOMBINI, 2011, p. 16).

Em relação à humanização dos hospitais, Zombini (2011, p. 17) registra que

O Ministério da Saúde, em 2001, através de uma de suas secretarias criou o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, que posteriormente, em 2003, foi ampliado para todo o sistema de saúde, passando a denominar Política Nacional de Humanização (PNH) destinada a promover uma nova cultura de atendimento (BRASIL, 2001 e 2003).

A PNH traz as diretrizes para a promoção de saúde, a atenção ao indivíduo hospitalizados. A classe hospitalar é parte do processo de humanização no sentido de manutenção da escolarização durante a hospitalização, pois ameniza o sofrimento dos pais frente à doença e a internação.

[...] Estes passam a sentir-se mais felizes e seguros vendo a recuperação da saúde dos seus filhos e a continuidade da sua escolarização [...] A escola neste novo ambiente favoreceu as relações sociais, com estreitamento da amizade entre os alunos e os pais. Tal fato se estendeu às enfermarias, independente do leito em que a criança encontrava-se internada (ZOMBINI, 2011, p. 113).

Nas palavras do autor,

o estudo evidenciou a importância da Classe Hospitalar em amenizar os efeitos negativos da hospitalização, fazendo com que esta situação se torne uma experiência positiva na vida destas crianças. Este espaço é favorável ao desenvolvimento de atividades de educação em saúde durante a hospitalização



contribuindo para o empoderamento necessário para vencer as barreiras que se impõem à uma participação mais efetiva em prol de um bom nível de saúde e de qualidade de vida (ZOMBINI, 2011, p. 114).

Outro autor pontua que toda sala de aula tem um professor, e, em ambientes sociais não escolares como o hospitalar, temos a classe hospitalar sob a responsabilidade de um professor. “[...] um profissional com formação qualificada e que compreenda criticamente seu papel no contexto educacional brasileiro, essencialmente na Pedagogia Hospitalar” (DE MELO; LIMA, 2015, p. 144).

As Diretrizes Curriculares de Pedagogia de 2006 estabelecem que o curso formaria o pedagogo para atuação em espaços escolares e não escolares “[...], entretanto, prioriza a formação de professores para o espaço escolar, desconsiderando uma área da docência de extrema relevância que é a classe hospitalar” (DE MELO; LIMA, 2015, p. 144).

As autoras constataram que os pedagogos hospitalares enfrentam alguns desafios, tais como: “[...] direito negado, desvalorização da Pedagogia Hospitalar; relação com sofrimento e morte; relação pedagogo e família; ausência da estrutura física e de profissionais qualificados”. (DE MELO; LIMA, 2015, p. 144). A educação é um direito suplementar e por muito tempo foi negado em prol da saúde; por motivo de doenças o aluno se vê obrigado a deixar de frequentar a escola.

O primeiro curso de Pedagogia no Brasil, foi autorizado pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia que já ofertava os

[...] cursos de licenciatura: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas e, [...] tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84).

Desde sua criação, o curso de Pedagogia é pesquisado e alvo de atenção das políticas públicas educacionais e de formação de professores. Já trazia algumas particularidades apontando para as dificuldades que muitas vezes seriam encontradas.

Em relação ao papel da Pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 89), dizem que

[...] é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade. [...] o pedagogo é o profissional que cuida da formação humana **em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática.** (grifo da pesquisadora).

Sendo assim, o pedagogo é formado também para desenvolver atividades pedagógicas em ambientes sociais não escolares como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006. Portanto, precisa ser capacitado ao atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar.

Segundo Ortega e Santiago (2009, p. 30), a atuação do pedagogo “[...] ultrapassa o espaço escolar e que já não é mais possível sustentar sua atuação apenas no âmbito da escola. Até pouco tempo, a escola era seu espaço restrito de trabalho e a sua formação bastava para atender a demanda pedagógica nela presente”.

As autoras explicam que o pedagogo atua na formação humana em diversos espaços sociais em que se desenvolve o processo educativo, como na Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Social e Pedagogia Ambiental. E concluem que “[...] considerando as variadas opções de atuação do pedagogo é de fundamental relevância para a difusão do conhecimento necessário ao desenvolvimento desse profissional que atua na educação em espaços escolares e não escolares” (ORTEGA; SANTIAGO, 2009, p. 34),

A atuação do pedagogo em ambientes sociais não escolares é polêmica. Mas, no caso dessa pesquisa que trata da pedagogia hospitalar,

[...] acreditamos que o professor é um elemento fundamental na busca de qualidade do ensino, mas um profissional com formação qualificada e que compreenda criticamente seu papel e função no contexto educacional brasileiro, principalmente no espaço da Pedagogia Hospitalar” (DE MELO; LIMA, 2015, p. 148).

As autoras destacam a importância da infraestrutura para desenvolver o atendimento pedagógico em classes hospitalares. Geralmente as aulas acontecem na Brinquedotecas, que são obrigatórias nos hospitais infantis desde 2005, com a promulgação da Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005.

A classe hospitalar precisa “[...] ser um local organizado e decorado com muita criatividade, com brinquedos diversos, para que a criança se sinta estimulada a ficar ali, até mesmo se esquecendo de que está em um hospital” (CARDOSO; SILVA; SANTOS, 2012 apud DE MELO; LIMA, 2015, p. 150).

De Melo e Lima (2015) também chamam a atenção ao fato de faltar profissionais qualificados para atuarem nas classes hospitalares e em domicílio. Em Goiás, o NAEH é o responsável pelo atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar. O documento orientador (2002, p. 165) traz as atribuições dos professores. Entre elas estão: “[...] Participar de reuniões, encontros pedagógicos, simpósios e eventos sobre educação em classes hospitalares, quando

for convocado; [...] Participar das reuniões, formações continuadas e encontros pedagógicos sempre que solicitado (a), quer seja em grupo, ou em particular”. Os professores que não possuem formação específicas se qualificam no decorrer do desenvolvimento do trabalho, pois o NAEH oferece essa formação.

Os estudos de De Melo e Lima (2015) buscam fundamentação nos conhecimentos de Ribeiro (2012), ao afirmarem que para atuar no campo da pedagogia hospitalar o pedagogo precisa ter formação específica com alguma especialização na área e, além disso, deve estar disposto a enfrentar esse desafio com muita criatividade e dedicação.

De Melo e Lima (2015) concluíram que é importante a presença do professor na educação de crianças hospitalizadas e, também, no atendimento aos seus familiares sobre o conhecimento do ambiente hospitalar, as novas condições de vida para o internado, as leis que asseguram os direitos à educação no hospital, e, principalmente, a continuidade no processo de ensino aprendizagem. Também concluíram que os cursos de Pedagogia enfatizam a formação de professores em espaço escolar, o que torna a formação de professores para a Pedagogia Hospitalar um desafio maior. E que cabe ao pedagogo hospitalar garantir condições para o desenvolvimento cognitivo da criança, por meio de inclusão, socialização e mediação no processo de ensino aprendizagem com atividades lúdicas voltadas à infância.

Oteiro *et al.* (2017) ressaltam que a função da pedagogia hospitalar é a de fornecer às crianças e adolescentes hospitalizadas um atendimento adequado, em que se sintam bem atendidas e acolhidas, pois, estão em um ambiente diferente de sua realidade. Afirmam também que é necessário que haja profissionais preparados e capacitados adequadamente para atuar na Pedagogia Hospitalar. Destacam que formação adequada desse pedagogo permite com que ele atue coerentemente dentro das modalidades existentes no âmbito hospitalar, no qual se destacam: atendimento no leito, classe hospitalar e brinquedoteca, atendimento pedagógico domiciliar. Tais modalidades são desenvolvidas de acordo com o estado de saúde e o diagnóstico médico de cada criança e adolescente hospitalizado.

A respeito do diagnóstico, os autores relatam que

[...] cada uma dessas modalidades possui sua característica específica e seu modo de ser executado, sendo de responsabilidade do pedagogo avaliar o diagnóstico médico dado para seus respectivos alunos a fim de lhe fornecer o atendimento adequado diante da situação em que os mesmos se encontram (OTEIRO *et al.*, 2017, p. 30).

É papel do pedagogo oferecer o atendimento pedagógico hospitalar aos alunos em estado de saúde especial contribuindo assim com a “[...] continuação de seus estudos para que,

se retornarem à escola, possam acompanhar o processo de aprendizado [...] de contribuindo para que seja cumprida assim com os direitos e deveres da educação” (OTEIRO *et al.* 2017, p. 30).

Também é de sua responsabilidade aprimorar seus conhecimentos e sua prática para que assim, conheça e respeite o desenvolvimento e limitações de cada um de seus alunos.

Mondim *et al.* (2018, p. 22) apontam que

A função da Educação nos hospitais brasileiros enfatiza o direito da criança e do adolescente em estar em contato com o ensino, mediante qualquer situação, e um desses espaços de referência é o Hospital de Clínicas de Uberlândia (HCU-UFU), apresentado a Classe Hospitalar e Brinquedoteca.

Apesar da importância da Pedagogia Hospitalar, o momento vivenciado, ainda é, de luta pela conquista de espaços mais expressivos e pela propagação em mais regiões brasileiras. “[...] Contudo, a conscientização da relevância dessa modalidade está se disseminando nos espaços formativos, principalmente nas graduações em Pedagogia e em Educação Especial” (MONDIM *et al.*, 2018, p. 23-24).

A Pedagogia Hospitalar, enquanto um espaço não-escolar, contribui na continuação dos estudos das crianças internadas. A prática pedagógica hospitalar é baseada na humanização e o ato de ensinar é

[...] um desafio em todas as instâncias, especialmente, nesses espaços, como o hospital, elegendo os jogos, a literatura e os projetos, juntamente com a inter e transdisciplinaridade, enquanto mediadores dos enfoques educacionais e da superação física/emocional.

O trabalho desenvolvido pelos profissionais do HCU-UFU, no campo da Pedagogia Hospitalar, ilustra as possibilidades de atendimento pedagógico, sendo portal para o registro de experiências que comprovam a evolução que está sendo conquistada por essa modalidade, mesmo com tantos impasses na questão de recursos financeiros e na formação acadêmica. (MONDIM *et al.*, 2018, p. 39).

As contribuições resultantes da continuação dos estudos dos alunos, em estado de saúde especial, no espaço hospitalar representam um grande impacto na vida escolar dos educandos, visto que o contato com os conteúdos curriculares e com a dinâmica pedagógica influenciam e mantêm o ritmo de atividades vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, além de ser um fator relevante na recuperação da saúde. (MONDIM *et al.*, 2018, p. 39).

Muitos questionamentos ainda são necessários, não para ampliar o olhar a respeito das questões estudadas, mas na busca de resposta, de desvendar o que está oculto. Com referência nestas preocupações registradas nestes autores, procuraremos identificar as diferenças

curriculares nas matrizes dos cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação das Universidades goianas e reconhecer em que medida os currículos das Instituições pesquisadas atendem às necessidades da Pedagogia Hospitalar.

O processo de busca foi longo e trabalhoso para chegar à segurança de iniciar um trabalho de análise de Projetos e Programas com esta perspectiva. Abaixo apresentamos um quadro que procura simplificar as particularidades vividas no processo de levantamento de dados considerados necessários para fazer uma análise que apontasse os cursos de formação existentes e as possíveis implementações pelos Estados

**Quadro 1** – Síntese das respostas das Secretarias dos Estados Brasileiros

<b>Respostas das Secretarias Estaduais à Solicitação de Dados Sobre a Classe Hospitalar</b>			
<b>Federação</b>	<b>Classe hospitalar</b>		<b>Contato</b>
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	
Acre	3 Hospitais		<b>Gabinete SEE</b> <a href="mailto:gabseeacre@gmail.com">gabseeacre@gmail.com</a> Denise dos Santos Diretora de Ensino - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, Telefones: (68) 3213 - 2335 / 3213 - 2355
Alagoas		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:ascom@educ.al.gov.br">ascom@educ.al.gov.br</a> <b>Assessoria de Comunicação - ASCOM</b> <b>Secretaria de Estado da Educação - SEDUC</b> <b>Tel: (82) 3315 – 1323</b> <a href="http://www.educacao.al.gov.br">www.educacao.al.gov.br</a> Fan page: Educação Alagoas Twitter: @educacao_al Youtube: Educacao Alagoas Instagram: @educacaoal Flickr: <a href="https://www.flickr.com/photos/educacaoal/">flickr.com/educacaoal</a>
Amapá		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:gabinete@seed.ap.gov.br">gabinete@seed.ap.gov.br</a>
Amazonas		Solicitou documentos	<b>Gabinete do Secretário de Educação - Seduc AM</b> <a href="mailto:gabinete@seduc.net">gabinete@seduc.net</a>
Bahia	4 Hospitais		<a href="mailto:ascom@educacao.ba.gov.br">ascom@educacao.ba.gov.br</a> <b>Agenda Secretário</b> <a href="mailto:agenda@nova.educacao.ba.gov.br">agenda@nova.educacao.ba.gov.br</a> Marlene Cardoso - Coordenadora de Educação Especial - CEE Superintendência de Políticas para a Educação Básica - SUPED Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC 71 31159199 / 9185 <a href="mailto:marlene.cardoso@nova.educacao.ba.gov.br">marlene.cardoso@nova.educacao.ba.gov.br</a>
Ceará		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:csai@seduc.ce.gov.br">csai@seduc.ce.gov.br</a>
Distrito Federal		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:suag@se.df.gov.br">suag@se.df.gov.br</a>
Espírito Santo		Solicitou documentos	<b>Rosieny dos Santos Fraga - Setor de Apoio ao Gabinete – SAG/GS</b> <a href="mailto:rsfraga@sedu.es.gov.br">rsfraga@sedu.es.gov.br</a> <a href="http://www.seduc.es.gov.br">www.seduc.es.gov.br</a>
Goiás			<b>Secretaria Geral - EDUCE</b> <a href="mailto:secretariageral@seduc.go.gov.br">secretariageral@seduc.go.gov.br</a> <a href="mailto:gabinete@seduc.go.gov.br">gabinete@seduc.go.gov.br</a>
Maranhão		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:ascom@edu.ma.gov.br">ascom@edu.ma.gov.br</a>

Mato Grosso		Solicitou documentos	<b>Criseida Rowena Zambotto de Lima</b> Professora - Superintendência de Políticas de Diversidades Educacionais -Coordenadoria de Educação Especial SEDUC / SUDE - tel. (65) 36313-6326 <a href="mailto:criseida.lima@educacao.mt.gov.br">criseida.lima@educacao.mt.gov.br</a> <a href="mailto:gabinete@educacao.mt.gov.br">gabinete@educacao.mt.gov.br</a>
Mato Grosso do Sul		Solicitou documentos	Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva <a href="mailto:copespeds@gmail.com">copespeds@gmail.com</a>
Minas Gerais		Solicitou documentos	<a href="mailto:gabseemg@educacao.mg.gov.br">gabseemg@educacao.mg.gov.br</a> <b>Subsecretaria de Ensino Superior</b> <a href="mailto:su.gab@educacao.mg.gov.br">su.gab@educacao.mg.gov.br</a> <a href="mailto:sre.metropb.divvae@educacao.mg.gov.br">sre.metropb.divvae@educacao.mg.gov.br</a> <a href="mailto:sre.metropa.dire@educacao.mg.gov.br">sre.metropa.dire@educacao.mg.gov.br</a> <a href="mailto:sre.metropc.direb@educacao.mg.gov.br">sre.metropc.direb@educacao.mg.gov.br</a>
Pará		Solicitou documentos	<a href="mailto:comunicacao@seduc.pa.gov.br">comunicacao@seduc.pa.gov.br</a>
Paraíba		Solicitou documentos	<a href="mailto:dipro.educacaopb@gmail.com">dipro.educacaopb@gmail.com</a> Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia Centro Administrativo do Governo do Estado da Paraíba Avenida João da Mata S/N, Jaguaribe, Bloco I, Térreo, João Pessoa/PB - CEP: 58015-020, Tel: (83) 3612-5626
Paraná		Solicitou documentos	Coordenação de Educação Especial <a href="mailto:coordenacao.drp@escola.pr.gov.br">coordenacao.drp@escola.pr.gov.br</a> endereço a professora Vanessa Morais
Pernambuco		Não tem classe hospitalar	Felipe Amorim <a href="mailto:jfamorim@gmail.com">jfamorim@gmail.com</a> e a superintendente Rochelle Dantas <a href="mailto:rdantasd@gmail.com">rdantasd@gmail.com</a>
Piauí		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:ascomseduc.pi@gmail.com">ascomseduc.pi@gmail.com</a>
Rio de Janeiro		Solicitou documentos	<b>Ouvidoria SEEDUC</b> - <a href="mailto:ouvidoria@educacao.rj.gov.br">ouvidoria@educacao.rj.gov.br</a>
Rio Grande do Norte	4 Hospitais 4 Casas de Apoio		<b>Educação RN</b> - <a href="mailto:gabseecrn@gmail.com">gabseecrn@gmail.com</a>
Rio Grande do Sul		Não respondeu e-mail	<a href="mailto:acs-gab@seduc.rs.gov.br">acs-gab@seduc.rs.gov.br</a>
Rondônia			<b>Cerimonial/Gab/Seduc</b> <a href="mailto:seduc@seduc.ro.gov.br">seduc@seduc.ro.gov.br</a> <b>Secretaria de Estado da Educação</b> <a href="mailto:seduc@seduc.ro.gov.br">seduc@seduc.ro.gov.br</a> Fone: (069) 3216-5386 Palácio Rio Madeira, Rua Padre Chiquinho, S/N, Bairro Pedrinhas. Porto Velho - RO
Roraima		Não tem classe hospitalar	<b>Gabinete SEED</b> <a href="mailto:gabinete@educacao.rr.gov.br">gabinete@educacao.rr.gov.br</a>
Santa Catarina	7 Hospitais		<b>COESP</b> – <a href="mailto:coesp@sed.sc.gov.br">coesp@sed.sc.gov.br</a> <b>Tania Geremias</b> - Coordenação de Educação Especial Gerência de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais – GEMPE - Diretoria de Ensino -Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SED Fones: 48 36640051 / 48 36640239 / 48 36640081/ 48 36640093
São Paulo		Solicitou documentos	<b>NoReply Atendimento</b> <a href="mailto:noreply.atendimento@educacao.sp.gov.br">noreply.atendimento@educacao.sp.gov.br</a>

Sergipe		Não tem classe hospitalar	<b>Rosilene Maria Santos</b> <a href="mailto:rosilene.santos@seduc.se.gov.br">rosilene.santos@seduc.se.gov.br</a> <b>Rosilene Santos</b> - Chefe de Gabinete/SEDUC - Gabinete do Secretário, Telefone: (79) 3194 - 3233
Tocantins		Não tem classe hospitalar	<b>Gabinete da Secretária</b> <a href="mailto:gabinete@seduc.to.gov.br">gabinete@seduc.to.gov.br</a> (63)3218-1001/1101/1406/1409 <b>Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc)</b> <a href="http://https://seduc.to.gov.br/site/">http://https://seduc.to.gov.br/site/</a>

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Estado do Tocantins, através da Gerência de Apoio à Pesquisa, respondeu ao e-mail da pesquisadora informando que **atualmente** a Secretaria da Educação Juventude Esporte não oferta essa modalidade de ensino. Sugeriu que a pesquisadora entrasse em contato com a Instituição Pública de Ensino superior – Universidade de Gurupi (UNIRG), através do telefone (63) 3612-7500. Ao entrarmos em contato com a instituição, primeiramente falamos com o senhor Jackson, o qual não soube dar informação sobre os dados que buscávamos, então, nos passou o número da reitoria da Instituição (63) 3612-7619. Nesse número falamos com a senhora Simara, que também não soube dar informação sobre Classe Hospitalar. Contudo, encaminhou-nos para o setor de Recursos Humanos (RH), dizendo que possivelmente eles poderiam ter essa informação.

No RH, a senhora Sara nos atendeu e não soube dar a informação que buscávamos, então passou a ligação para Aline, chefe do RH. Ela informou que a universidade já teve um hospital e que atualmente não está trabalhando com classes hospitalares, mas que eles já trabalharam. Contudo, ela não soube passar a data exata que trabalharam com classe hospitalares, então solicitamos a ela informação dessa data, bem como se tinha mais alguma informação dessa atividade no estado. A senhora Aline pediu o e-mail da pesquisadora para passar essas informações posteriormente.

No Estado de Pernambuco, ao ligarmos para a Secretaria de Educação (81) 3183-9307 fomos atendidas pela senhora Silvana que nos pediu para reenviarmos o e-mail, sendo que um deveria ser encaminhado para o gestor senhor Felipe Amorim [jfamorim@gmail.com](mailto:jfamorim@gmail.com) e o outro para a superintendente Rochelle Dantas [rdantasd@gmail.com](mailto:rdantasd@gmail.com). Segundo ela, possivelmente uma dessas duas pessoas poderia dar essa informação sobre Classes Hospitalares no estado de Pernambuco.

Ao ligarmos para Secretaria de Educação (41) 3340-1500 no Estado do Paraná, fomos atendidas pela técnica pedagógica Ângela. Ela não soube dar informação sobre Classes Hospitalares, mas nos passou o e-mail da Coordenação de Educação Especial

[coordenacao.drp@escola.pr.gov.br](mailto:coordenacao.drp@escola.pr.gov.br), endereçado à professora Vanessa Morais para buscarmos essa informação.

No Estado do Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Educação (67) 3318-2339, através da funcionária Senhora Cláudia, não soube nos informar sobre Classes Hospitalares, no entanto, nos passou o número da Educação Especial (67) 3318-2363. Ao ligarmos, falamos com a senhora Flávia, que nos pediu que reenviasse o e-mail para Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva [copespsed@gmail.com](mailto:copespsed@gmail.com), que possivelmente teriam esses dados para nos dar.

Ao ligarmos para a Secretaria de Educação do Distrito Federal (61) 3901- 6793, a mensagem foi de número inexistente.

No Estado do Maranhão, não conseguimos o número da Secretaria de Educação.

No Estado do Ceará, ao entrarmos em contato com a Secretaria de educação (85)3101-3911, falamos com a senhora Rena. Ela disse que não tinha esses dados para nos passar. Segundo ela, tem conhecimento de pedagogos em presídios, mas em hospitais não. Contudo disse que iria buscar essa informação, mas que possivelmente no estado do Ceará não teria classes Hospitalares. A senhora Rena ficou de entrar em contato por telefone com a pesquisadora se conseguisse essa informação.

A Secretaria de Educação do Estado do Amapá possui vários números, dentre eles (96) 3131-2206 / 3131-2235. No entanto, em nenhum dos números foi possível completar a ligação e recebemos a mensagem para verificar o número discado.

No Estado de Alagoas, entramos em contato com a Assessoria de Comunicação – ASCOM, Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, (82) 3315-1323. Falamos com o senhor Cristiano sobre o e-mail que reenviamos no dia 01/07/2021 para o professor Guedes. Este disse que na Secretaria houve muitas mudanças. Falamos sobre a pesquisa e ele não sabia o que eram Classes Hospitalares. Solicitamos a ele para verificar se o e-mail da pesquisadora Divina Ferreira de Queiroz tinha chegado; o que foi confirmado por ele. Foi solicitado que, se possível, verificasse quem poderia ter essas informações sobre classes Hospitalares para responder ao questionário de pesquisa. Ele ficou de ver isso e, posteriormente, responder ao e-mail.

Entramos em contato com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED (48) 3664-0051 e falamos com a senhora Tania Geremias, Coordenadora de Educação Especial de Santa Catarina. Ela nos informou que tem os dados que buscamos sobre classes Hospitalares e, também, pediu para reenviar o e-mail, pois o primeiro que enviamos no dia 30/09/2020 solicitando o preenchimento de um questionário passou por tantas mãos que não chegou até ela. Reenviamos para o e-mail pessoal [taniageremias@gmail.com](mailto:taniageremias@gmail.com) no dia 01/07/2021.



O Estado de Roraima respondeu ao e-mail do dia 30/09/20, acusou o recebimento. Contudo, não deixou número para entrarmos em contato, bem como sem responder questionário e passar informação sobre Classe Hospitalar.

O Estado de Rondônia respondeu ao e-mail do dia 30/09/2020 através da senhora Wilka Santos do Nascimento, Assistente Técnica da SEDUC/DGE. Informaram que o estado de Rondônia atualmente não dispõe de nenhuma classe hospitalar.

No Estado do Amazonas não conseguimos o número da Secretaria de Educação.

Ligamos para a Secretaria de Educação do estado do Acre (68) 3213-2377, falamos com a senhora Izabele que nos passou o número da Diretoria de Ensino (68)3213-2335 para falarmos com a senhora Denise – Diretora de Ensino. Ela não estava no momento e quem nos atendeu foi o senhor Davi, o qual encontrou o e-mail da pesquisadora e se comprometeu em providenciar uma pessoa para respondê-lo com os dados solicitados.

A pesquisadora não enviou e-mail para a Secretaria de Educação do Estado do Piauí por não ter um endereço. Mas conseguimos entrar em contato com a Coordenadora de comunicação: Talita Tajra – (86) 99421-8077, a qual nos passou o e-mail [ascomseduc.pi@gmail.com](mailto:ascomseduc.pi@gmail.com) para solicitarmos informações.

Todo novo traz desafios e não é diferente com a formação do pedagogo para essa nova habilidade que o atendimento hospitalar requer. Aprender e ensinar é um processo e demanda tempo e dedicação. O trabalho pedagógico desenvolvido nas classes hospitalares exige uma formação específica do pedagogo, pois os saberes construídos ao longo da formação refere-se à teoria e prática, ou seja, à *praxis*, elucidando o papel do educador em buscar novas situações de aprendizagem. É com esse pensamento que a pesquisa segue no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA ATUAREM EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES COM FOCO NA CLASSE HOSPITALAR E DOMICÍLIO**

Este capítulo tem por objetivo discutir sobre a proposta de formação de professores prevista nas políticas públicas educacionais brasileiras nos governos neoliberais. Como questão central da discussão aqui proposta, a inserção da formação de professores para atuarem em ambientes sociais não escolares como as classes hospitalares. Para atingir esse objetivo, realizamos pesquisa em documentos oficiais que contemplam a proposta de formação de professores nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002) passando por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (setembro de 2016 a 31 de dezembro 2018) e o governo atual de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.

### **2.1 Conceituando política, políticas públicas e políticas públicas educacionais**

Estudar e entender sobre política pública educacional é complexo. Portanto, requer buscar o conceito de política. Muitas são as definições, mas fundamentamos em Campos (2009) que conceitua política como sendo “[...] as atividades, fenômenos e decisões que abrangem relações de poder e que afetam, de alguma maneira, a coletividade, a sociedade global. Para Deutsch (1979, p. 21), ‘política é o tomar decisões através de meios públicos’” (CAMPOS, 2009, p. 16).

Política são as ações do governo. Nesse sentido, tudo que é decidido pelo mundo do sistema e interfere no mundo real vivido é política. E política pública é o governo em ação que pode ser ação variável independente ou variável dependente quando propõe mudanças. Neste contexto as políticas públicas,

[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUSA, 2006, p. 26).

Política é tudo que o governo faz ou deixa de fazer, pois em ambas, traz consequências afetando as várias instâncias da sociedade. Assim, temos políticas voltadas para as diversas áreas da sociedade, mas nessa pesquisa centramos nas políticas públicas educacionais que é

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2021, p. 5).

Oliveira deixa claro que as políticas públicas educacionais são destinadas à educação formal que acontece em ambientes escolares e não escolares, pois o que define a educação na modalidade formal são suas especificidades, ou características como intencionais, planejada, avaliada, específica a um determinado grupo, nível ou modalidade. Nesse modelo de educação o que define sua intencionalidade é o currículo.

No quadro abaixo, apresentamos de forma cronológica um histórico das legislações com o propósito de ser referência para as análises que aqui buscam respostas às indagações apresentadas inicialmente. Na sequência, procuramos compreender o movimento histórico de modificação dessa legislação de forma comentada.

**Quadro 2** - Políticas Públicas e Políticas Públicas de Formação de Professores

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Artigo/ Metas</b>	<b>Observações relevantes/ Caput</b>
1988	Constituição da República Federativa do Brasil – CF 88	205, 206, 214	Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
1996	Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 26 de dezembro de 1996 - LDB nº 9394/96	43 a 57 58 a 60 61 a 67	CAPÍTULO IV - Educação Superior CAPÍTULO V - Educação Especial TÍTULO VI - Profissionais da Educação
2001 2014	Planos Nacionais de Educação de 2001 – 2011, 2014-2024 (PNE)	12 a 18	Formação de professores
2002	Resolução do CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	1 a 5 e § único	Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Primeira diretriz, mas não estabelecia a carga horária.
2002	Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	1º, 2º, 3º e 4	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Até essa diretriz ser efetivada os cursos não tinham uma carga horária definida e nem divisão.
2004	Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004	1º	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002. Novo prazo para as instituições formadoras apresentarem os planos do curso de Pedagogia.
2006	Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	2, 4, 6, 7, 8	Institui a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Essa Diretriz propõe pela primeira vez a habilidade para a formação.

2009	Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2009	Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Criação das Salas de AEE.
2015	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Toda	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Única Diretriz que define a formação inicial e continuada.
2018	Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018,	1	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015.
2019	Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019	Toda	que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
2019	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Toda	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2020	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	Toda	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

**Fonte:** A Pesquisadora.

Identificamos as orientações relacionadas à formação inicial e continuada<sup>21</sup> de professores nos documentos oficiais com características voltadas para atender as propostas políticas de governos e de Estado. Entendemos que para exercer um bom trabalho e garantir uma educação de qualidade, a formação ocorrerá inicialmente em cursos de licenciatura em universidades e necessita de formação continuada ao longo da docência por entender que o conhecimento está em constante evolução e há sempre algo novo para melhorar e qualificar a profissão de professor, visto que o conhecimento é infinito e dá inúmeras possibilidades de crescimento intelectual, profissional e emocional.

<sup>21</sup> Abordaremos mais à frente.

A concepção de formação continuada que norteia a proposta que defendemos é o processo de desenvolvimento da profissionalização dos educadores, compreendidos como todos aqueles que têm como ofício transmitir-criando, criticando e aprimorando o conhecimento histórico e socialmente constituído em uma sociedade. Essa compreensão de formação continuada possui fundamentação “[...] teórico-metodológica no conceito de práxis pedagógica, movimento dialético de ação-reflexão-ação que torna possível a efetivação de uma prática educativa escolar com intencionalidade, sistematicidade, criticidade e rigorosidade metódica” (FREIRE, 1996; VÁSQUEZ, 1977 apud MALAGGI *et al.*, 2017, p. 103).

Continuam os autores explicando que

[...] Tal compreensão é condição *sine qua non* na construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade socialmente referenciada. Uma escola capaz de possibilitar aos(às) seus(as) educandos(as) a apropriação e (re)criação crítica e criativa dos conhecimentos técnicos/científicos, filosóficos, estéticos e ético-políticos historicamente produzidos pela humanidade, tornando-os subsídios nucleares para uma atuação política destes sujeitos nas dinâmicas sociais. (MALAGGI *et al.*, 2017, p. 102).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola influenciará na transformação do processo ensino aprendizagem numa relação dialética vivenciado com os educandos. Assim, a formação continuada contribui na caminhada e conquista de um direito subjetivo que é a educação para todos e sem exclusão, como estabelece a Lei. O papel do professor é fundamental, porém, não o único responsável. Este deve conhecer sua função, ser consciente de sua prática pedagógica e conhecer a realidade do mundo vivido/real<sup>22</sup> e o mundo do sistema<sup>23</sup>

Em relação à formação de professores, as políticas públicas estabelecem normativas que devem ser destacadas e conhecidas. A Constituição Federal de 1988 apresenta no artigo 206 os princípios que norteiam o ensino e a formação de professores. Vale ressaltar os incisos:

---

<sup>22</sup> “Representa a sociedade civil organizada em entidades científicas do campo da educação reunidas no movimento nacional de educadores, cuja atuação tem por princípio a qualidade social fundamentada na concepção sócio-histórica de educação. Perante a adoção desse paradigma, a escola pública, laica, universal e gratuita em todos os níveis, é defendida como direito social de todos os cidadãos e o seu objetivo maior consiste na promoção da emancipação humana e da cidadania”. (BRZEZINSKI, 2008 apud ARAUJO; BRZEZINSKI; MALTA DE SÁ, 2020, p. 2-3).

<sup>23</sup> “Consiste no projeto dos tecnocratas e da sociedade política, orientado por princípios mercadológicos [...] atua na formulação de políticas de regulação e controle, que reduzem a educação ao status de mercadoria e estreita sua finalidade à formação de produtores e consumidores para favorecer a reprodução mais eficaz e eficiente do capital (BRZEZINSKI, 2008)”. (BRZEZINSKI, 2008 apud ARAUJO; BRZEZINSKI; MALTA DE SÁ, 2020, p. 3).

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

O artigo 206 da Constituição Federal deixa bem claro, no inciso II, que há liberdade em aprender e ensinar numa perspectiva democrática, com liberdade de pensamento e divulgação do conhecimento. Ou seja, liberdade de expressar o que sabe ou não sabe e quer saber, o que significa o desejo de pesquisar. Ao estabelecer a valorização dos profissionais e garantir o ingresso na carreira pública do magistério por qualificação comprovada em concursos e provas de títulos, no inciso V, eleva-se a qualidade da educação pública, pois assim o professor exercerá a profissão com garantia e dedicação.

O plano de carreira também é incentivo para o professor e, conseqüentemente, contribui com a qualidade da educação. Gutierrez (2016) constata em sua pesquisa que os planos de carreira do magistério possuem caráter burocrático, e, em alguns municípios, não há sua efetivação e a ideia de valorização por meio de planos de carreira está no debate apenas sindical e no arcabouço legal.

Não há como negar a importância das políticas públicas educacionais para a melhoria da educação pública. Os conflitos e embates entre o mundo real vivido e o mundo do sistema em relação às questões sociais e meio de produção culminam na sistematização das políticas sociais. Esses conflitos criam e provocam mudanças nas políticas públicas.

Nesse sentido, as políticas educacionais voltadas para a valorização do magistério vêm sofrendo diversas modificações desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), como demonstram as mudanças apontadas no art. 206 da CF/1988, no inciso V. Ao longo da história das relações público/privado, as leis sofrem Emendas Constitucionais (EC) alterando artigos ou revogando-os, o que sugere aberturas, possibilidades para o capital. Nessa lógica, o inciso V do artigo 206, que trata da valorização do magistério sofreu mudanças. Na sua elaboração assim se apresentava,

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, CF, 1988).

O inciso V apresenta a importância de alguns princípios do estatuto do magistério como piso salarial, ingresso por concurso e plano de carreira. Esse inciso sofreu a primeira alteração pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, no seu artigo 23 que alterou o artigo 206 da CF/1988 passando a vigorar a redação,

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, **planos** de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (BRASIL, 1988; 1998).

A nova redação traz o caráter de pluralidade ao plano de carreira, que se apresenta no plural (**planos**) e retira a expressão **assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União** abrindo para o capital ao retirar o caráter de público.

Em 2006, o inciso V sofre nova mudança com a EC nº 53, alterando o texto que assim apresenta:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (BRASIL, 1988; 2006).

O texto em vigor traz alterações que são significativas e representam as lutas e embates das classes em nossa sociedade capitalista. Traz a expressão “profissionais da educação escolar”, o que demonstra valores e conceitos preconizados por movimentos de educadores e instituições que consideram e valorizam todos os trabalhadores da escola e usam o termo, pois lutam em favor da educação pública, laica e de qualidade para todos.

A ANFOPE ao longo dos anos de lutas em defesa da educação pública, a formação de professores e em defesa da “[...] realização de concursos públicos de provas e títulos para ingresso na carreira docente, com garantia do acompanhamento do professor iniciante por professores seniores em estágio na forma de residência docente”. (BRZEZINSKI, 2016, p. 307).

Neste contexto, Dourado (2019, p. 13), defende os direitos sociais a educação e argumenta que

[...] a luta em defesa dos artigos 205 a 214 da CF é fundante na medida em que estes resguardam: [...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente **por concurso público** de provas e títulos aos das redes públicas; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; planos de carreira (Grifo nosso).

O plano de carreira e o piso salarial contribuem como incentivos para acesso e permanência do professor na rede de ensino, contribuindo para a qualidade da educação. Em relação à valorização do magistério, Gutierrez (2016, p. 175) argumenta que no Brasil há diversidade de políticas de carreira. “Nesse aspecto, vários autores (GATTI; BARRETO, 2009; GOUVEIA; TAVARES, 2012) vem assinalando a dificuldade de se falar em carreira do magistério no Brasil, mas em carreiras do magistério”. Continua a autora afirmando que temos

[...] uma política nacional de educação capaz de subsidiar alguns direitos básicos para todos os professores [...] o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e a inclusão de 1/3 da jornada reservada para atividades extraclasse, tal como prescreve a Lei nº 11.738/08. (GUTIERRES, 2016, p. 175-176).

O piso é uma normativa que a CF/1988 estabelece, conforme expresso no inciso VIII do Art. 206. O piso salarial contribui para a melhoria da qualidade da educação, pois é garantia para o professor de que seu salário será digno e que terá condições de dedicar exclusivamente a uma única escola, não tendo que trabalhar em outra para complementar a renda familiar.

A CF/1988 no artigo 207 garante às universidades autonomia didático-científica, “[...] e princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esse artigo estabelece um ensino voltado para a criticidade e a pesquisa, um ensino reflexivo e não uma formação centrada somente no conteúdo específico da educação básica ou do nível a que se destina a licenciatura. Em complementação ao artigo 207 da CF, a LDB/1996, artigo 53, inciso II, assegura às universidades fixar os currículos dos cursos e programas observando as diretrizes gerais pertinentes, ou seja, as diretrizes das licenciaturas.

O artigo 214 da CF/1988 estabelece a criação do Plano Nacional de Educação com duração de dez anos e que defina diretrizes, objetivos, metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação em diversos níveis, etapas e modalidades. Os dois Planos Nacionais de Educação trazem metas para formação de professores e educação inclusiva. Podemos destacar o inciso III do artigo 214 da CF/1988, que estabelece a melhoria da qualidade do ensino, portanto, para a formação de professores. Melhorando a formação dos profissionais da educação, o ensino melhorará. O inciso V também está relacionado à formação de professores, que define promoção científica e tecnológica do país, pois o professor tem que estar atualizado com as novidades do mundo moderno e conhecimento. O artigo também contempla a educação inclusiva no inciso II, ao universalizar o atendimento escolar, ou seja, a oferta de educação para todos, portanto, também aos alunos em estado de doença, deficiente, diferente.



A LDB/1996 homologa os artigos da Constituição Federal e traz artigos mais detalhados, específicos sobre as várias áreas da educação. No que diz respeito à formação, valorização e formação de professores para a educação inclusiva, destaque para os artigos 43, 44, 59, 61-67, pois esses são os que nos interessam para esta pesquisa.

O artigo 43 estabelece as finalidades da Educação Superior, que é a responsável pela formação da maioria dos professores. Enfatizamos a maioria, porque ainda temos professores com formação de nível médio atuando na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Vale destacar o artigo 62 da LDB/1996, pois estabelece que a formação de professores será em nível superior, podendo atuarem na educação infantil e nas séries iniciais professores de nível médio que cursaram a modalidade normal. Destacamos os incisos I e VIII, que estão diretamente ligados à formação de professores que atuam na Educação Básica. O inciso I estabelece que a Educação Superior deve “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Portanto, estabelece a finalidade de formar professores reflexivos e pesquisadores. Para atingir o direito subjetivo, a educação de qualidade deve respeitar a “[...] garantia às universidades da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (DOURADO, 2019, p. 13). O inciso VIII está destinado à universalização e aprimoramento da educação básica tendo a formação, capacitação de professores, pesquisa pedagógica e aproximação da Educação Superior da Educação Básica.

Segundo Dourado (2019), o governo federal atual está colocando em questionamento grande parte dos direitos constitucionais como dever do Estado, com a educação e princípios basilares ao ensino ao apoiar

[...] (projetos como o Escola com Mordaza/Escola sem Partido e tentativa de denúncias visando reduzir a autonomia docente expressam esse movimento conservador no campo); propostas de quebra da gratuidade (especialmente no ensino superior), restrições a autonomia universitária (decretos, cortes de orçamentos, proposta de nova governança das IFES pelo MEC [Futurese]); (DOURADO, 2019, p. 15).

O artigo 44 define que a Educação Superior abrangerá cursos e programas:

[...] II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;  
 III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Esses incisos estão relacionados à formação inicial e continuada em consonância com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL/MEC/CNE/CP, 2015).

O parágrafo 3º do artigo 44 estabelece que a aprovação do candidato no processo seletivo ao qual o inciso II se refere considerará aptos os candidatos que apresentarem competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Importante registrar aqui que Michel Temer governou de 2016 até 2018, assumindo o governo após o golpe de Estado que culminou no *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o impeachment e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais — especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 — expressas por políticas de ajustes neoliberais. Por meio de emendas à Constituição e reformas, o Executivo e o Legislativo, com apoio de setores dominantes, vai se desvelando um projeto societário excludente, expressão das demandas das classes dirigentes em sintonia ao movimento global de reestruturação capitalista, o que confirma a lógica excludente da burguesia nacional com o processo da formação social brasileira e sua democratização. (DOURADO, 2019, p. 9-10).

O governo iniciou o mandato com diversos projetos como a PEC 55/2016, conhecida como PEC da Morte, que foi alterada para PEC 241/2016 ou Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016, com as reformas da previdência e trabalhista em 2017, que alterou a Consolidação das Leis de Trabalho.

Com o *impeachment* do presidente Dilma, o PNE é secundarizado como referência de política de Estado para a educação nacional. A medida mais estruturante nessa direção foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que, ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Essa emenda, que vigorará por vinte exercícios financeiros, fixa limites individualizados para as despesas primárias dos órgãos integrantes daqueles orçamentos e estabelece, nos termos do § 1º do art. 107, o método para sua determinação. Na prática, significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, neste contexto, para a educação e o cumprimento do PNE. (DOURADO, 2019, p. 11).

Foi no governo de Temer que ocorreu a reforma do ensino médio e a aprovação da BNCC.

Na área educacional, a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE. (DOURADO, 2019, p. 11).

Houve fortíssima rejeição à proposta de educação do governo de Michel Temer. “Educação Temer(ária)<sup>24</sup>, uma educação que não atinge apenas os trabalhadores da educação, mas a todos os trabalhadores, a toda a sociedade civil” (DA SILVA, 2017, p. 12).

Análise sobre a Emenda Constitucional nº 95/2016, que fixou o novo regime fiscal para os próximos 20 anos afirma que “poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira.” (MARIANO, 2019, p. 261), realidade vivida neste momento no Brasil. [...]

O que limita a continuidade da política educacional, ocorre pela sequência interminável de reformas, geradas por cada representante político, [...] que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] No plano federal, o regime republicano expressou a tensão na política educacional, oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização) (REIS *et al.*, 2020, p. 36).

Neste contexto a BNCC foi aprovada pelo MEC, configurando-se “[...] uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2020, p. 8).

Nas universidades, escolas e nas ruas aconteciam manifestações contra a Educação Temer(ária) e a PEC 55, que reduzia os gastos em educação e saúde nos próximos 20 anos.

A reforma trabalhista, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016c) e a proposição da reforma da previdência, entre outros, expressam a adoção desse ideário como base de sustentação ao golpe parlamentar e à manutenção do governo de Michel Temer. (DOURADO, 2019, p. 11).

Com a PEC dos gastos, Temer consegue fazer o maior enxugamento orçamentário feito até aquele momento. Todos os projetos adotados pelo governo enfrentaram desaprovação da população, mas infelizmente não foram parados, pois a proposta da política neoliberal os exigia

---

<sup>24</sup> O termo educação Temer(ária), cunhado por Frei Betto. BETTO, Frei. **Educação. Temer(ária)**. REVISTA CAROS AMIGOS. Ano XIX, n. 239, p. 30.

e o governo atual de Bolsonaro tem intensificado a desvalorização e redução de gasto, como apresenta Silva (2021, p. 32)

[...] uma política pública do governo Bolsonaro que trouxe certo desequilíbrio, a PEC 241 que limita os gastos públicos, com o objetivo de desvincular os gastos das receitas da União como previsto pela Carta Magna, inclusive com a redução dos gastos com educação e saúde.

Continua a autora apontando que os gastos diminuíram no Governo atual de Bolsonaro.

Nas palavras da autora:

[...] o que se observa é um decréscimo quanto aos valores investidos, haja vista que as políticas públicas, durante os governos de Lula e de Dilma Rousseff elevou-se a proporção do PIB de cerca de 13% em 2002 para 18% em 2015. [...] Após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff o investimento público em educação foi sendo reduzido ano após ano. [...] Inclusive no atual governo do Sr. Jair Bolsonaro, mesmo com pandemia, a partir de março de 2020, e frente aos desafios do ensino para manter as aulas remotas, o Ministério da Educação (MEC) fechou 2020 com o menor dinheiro em caixa desde 2011, mas não foi por isso o baixo investimento em educação, nesse governo, pois segundo o relatório “Todos pela Educação”, o Ministério da Educação gastou ainda menos do que poderia e teve que devolver R\$ 1 bilhão aos cofres públicos (SILVA, 2021, p. 46).

Essa política de enxugar gasto e reduzir verbas para a educação contribui para a desigualdade social, pois promove a desigualdade de renda. Com essa política, a educação sofre outro golpe com a aprovação da BNCC no governo de Temer.

No tocante à BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e na versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada. (DOURADO; OLIVEIRA, 2020, p. 40).

A visão pedagógica da BNCC centraliza a aprendizagem em competências e habilidades e o currículo atende à lógica da avaliação do desempenho. A BNCC contribui para a padronização do currículo “[...] com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2020, p. 41).

Os autores continuam a afirmar que

A BNCC aprovada não se apresenta, portanto, como proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de educação, cujos processos formativos deveriam materializar-se mediante esforço federativo para a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e diversidade, requerendo, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e cumprindo os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009a). Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2020, p. 40, 41).

Assim, destaca-se deste texto a proposta da BNCC se contrapor a uma formação dos professores crítica/reflexiva, pois, são seres humanos e como tal não se desfazem de sua formação social e de cidadãos no momento em que realizam a atividade docente. O professor que promove no aluno a autonomia, ou seja, possibilita o desenvolvimento do autodomínio, desperta no aluno o interesse pelos saberes sistematizados, e estimula o pensamento criativo despertando para a aprendizagem. É na universidade, ou seja, na Educação Superior que será estimulado a criação cultural, científica e pensamento reflexivo como estabelece o inciso I do Art. 43 da LDB/1996.

Essa mesma normativa, no artigo 61, considera profissionais da educação básica os professores com formação em nível médio e superior, graduação em pedagogia, técnico superior em área pedagógica e graduados com complementação pedagógica. O parágrafo único do artigo 61 define

a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes **etapas e modalidades da educação básica**, terá como fundamentos (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço** (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – o **aproveitamento da formação e experiências anteriores**, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)<sup>25</sup> (BRASIL, 1996).

Assim, a formação de profissionais da educação em diferentes níveis e modalidades terá como fundamento a teoria e prática, considerando a capacitação em serviço ou formação continuada. O inciso III, que compreende o aproveitamento da formação e experiências anteriores, fundamenta a segunda Licenciatura conforme prevê a Resolução nº 01, 11 de fevereiro de 2009. A LDB/1996, no seu artigo 62, determina que a formação inicial de professores deve acontecer em nível superior em Universidade ou outra Instituição de nível igual. Sobre a formação continuada a Lei menciona, “utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Brzezinski (2006), esclarece que a resistência da ANFOPE e as entidades parceira que comungam os seus princípios, ocupam os espaços públicos, os anseios, lutas, resistências. Nas palavras da autora:

[...] na contemporaneidade, se fortalece e mantém resistência ativa aos impérios do atual governo “de exceção” - autoritário, ditatorial e arbitrário - que atingem a moral e o ethos do professorado brasileiro. Tal resistência recrudescer em face às alterações atuais da LDB/1996, em seu art. 62, que contrariam as recomendações dos Conferências Brasileiras de Educação (2008 e 2010) de que o (a) professor (a) da educação básica deve ser formado em cursos específicos de Licenciatura, em lócus formativos que articulem a pesquisa e as atividades de extensão ao ensino. Sendo assim, a figura do “notório saber”, previsto na Medida Provisória n.746/2016 (MP) causa estranhamento - é ilegal. Essa ilegalidade consta no recente acréscimo do inciso IV ao artigo 61 da LDB/1996 que declara ser profissional da educação “o notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36” da referida MP. (BRZEZINSKI, 2006, p. 309-310).

Neste artigo 62, a formação de professores no nível superior destina-se à capacitação de docentes para atuarem na educação básica. A Lei prevê, no entanto, que a formação mínima para esta etapa é a modalidade normal para a educação infantil. A formação inicial e continuada de professores deve ser ministrada tanto em nível superior como médio, em diferentes formatos: presencial, a distância, semipresencial, integral, modular em atendimento às demandas sociais. Esse mesmo artigo, no parágrafo 8º, estabelece que os currículos dos cursos de licenciaturas terão por referência a BNCC<sup>26</sup> em consonância com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de

<sup>25</sup> Grifo nosso.

<sup>26</sup> Incluído pela Lei 13. 415, de 2017.

dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta é uma política pública educacional de retrocesso e de desmonte de conquistas efetivadas de direitos sociais a educação.

A esse respeito, Dourado (2019, p. 15; 17) assim expressa:

A luta pela materialização da CF e do PNE implica, portanto, a garantia do Estado Democrático de Direito, na preservação do fundo público, na revogação da EC 95/2016, na defesa da vinculação constitucional de recursos, na revogação da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, na preservação do caráter público, gratuito, laico, inclusivo e democrático do sistema; na regulamentação de algumas diretrizes, metas e estratégias do PNE (resultando, entre outras, na priorização dos investimentos em educação e definição em torno do Custo Aluno-Qualidade Inicial e Custo Aluno-Qualidade, nas políticas de expansão da educação básica e superior pública, na valorização dos profissionais da educação); na ampliação dos recursos para a educação, visando atingir a meta de 10% do PIB até 2024; em maior organicidade na relação de cooperação e colaboração entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) que garanta os meios de acesso à educação (Art. 23, inciso V, parágrafo único da CF), bem como de políticas e gestão que considerem as especificidades do sistema educacional brasileiro, seus níveis, etapas e modalidades, os processos de gestão, avaliação, financiamento, qualidade e delineamento de concepções político-pedagógicas norteadoras, entre outros.

Reafirmando o retrocesso que as políticas atuais trazem ao centrar a formação de professores na BNCC, buscamos o artigo 67 da LDB/1996, que se destina à melhoria permanente da qualidade da educação e possibilita a abertura de novos horizontes na atuação profissional como o plano de carreira e incentivo para melhorar a qualificação para o trabalho docente. Centrar a formação na BNCC é formar professores conteudistas sem criatividade e reflexão, ou seja, não formar professores capazes de desenvolver uma prática reflexiva que promova ação e novas reflexões.

O parágrafo primeiro do artigo 87 da LDB/1996 define como a década da educação os anos de 1997-2007 e destaca que a União encaminhará, no ano seguinte da promulgação da Lei (1997), o Plano Nacional de Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ao Congresso Nacional para aprovação (BRASIL, 1996).

Em 09 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que “aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. O primeiro plano foi audacioso, pois definiu diretrizes e 295 metas, incluindo todas as etapas, níveis e modalidades da educação, bem como para a formação de professores. Entretanto, FHC vetou tudo aquilo que garantia recurso para a educação.

O PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, o que levou Ivan Valente a afirmar que FHC vetou o que faria do PNE um plano (Valente, 2001, p. 37). De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação? (SAVIANI, 2007, p. 1241).

O primeiro PNE, na Diretriz 10.1, estabelece que a qualificação do pessoal docente se apresente “hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema” (BRASIL, 2001, p. 76). Para os professores que já atuam, deve ser oferecida na modalidade continuada.

Neste sentido, a formação continuada assume particular importância em

[...] decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 77).

Neste contexto, o PNE de 2001 estabeleceu as diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização por meio dos cursos de formação, que deveriam ser oferecidos em quaisquer níveis e modalidades, obedecendo aos seguintes princípios:

- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- h) trabalho coletivo interdisciplinar; (BRASIL, 2001, p. 78).

Nesse sentido, a formação continuada do magistério faz parte da estratégia do PNE de 2001 e, em consonância com o artigo 67 da LDB/1996, buscava a melhoria permanente da qualidade da educação, possibilitando a abertura de novos horizontes na atuação profissional.

Esta formação deverá ser garantida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Como aprovado na Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024 e deu outras providências.

O PNE 2014-2014 apresenta 20 metas e 170 estratégias, dentre as quais algumas dirigidas diretamente à formação e valorização de Professores. A Meta 15 destina-se à formação de professores que é fundamental para a melhoria da qualidade da educação.



Segundo Nóvoa (1995, p. 26), “[...] é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-acção e de formação-investigação”. Formar o professor reflexivo, pesquisador em que “[...] os conhecimentos profissionais exigem [...] do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2000, p. 07).

Tardif (2000) relata que a formação de professores deve ser centrada nos “[...] conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente”. (TARDIF, 2000, p. 06).

Além dessa formação inicial, os conhecimentos são “progressivos e necessitam” de formação contínua e continuada após a formação universitária. Uma formação profissional centrada “nos conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2000, p. 07).

A proposta do PNE 2014-2024 é garantir “em regime de colaboração entre a união e os outros entes federados no prazo de 1 ano de vigência” uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atua (BRASIL, 2014). Essa meta (15) objetiva formar os professores que estão atuando sem graduação.

A Meta 16 prevê a qualificação dos professores na modalidade de formação continuada. “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

A Meta 17 estabelece a valorização docente. “Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

E a última meta destinada à formação de professores é a Meta 18, que assegura, “no prazo de 2 (dois) anos, a existência de plano de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior público de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal homologada pela Resolução Nº 2 de 28 de maio de 2009”. As Diretrizes de Carreira aprovadas por meio da Resolução nº 2/2009 também recomendam

requisitos básicos a serem contemplados na elaboração dos planos de carreira em todo o Brasil (BRASIL, 2014).

Segundo Pereira e Oliveira (2016, p. 45), a Lei do Piso Nacional de Salário e o Planos de Carreira em que

[...] a formação inicial e o desempenho docente são requisitos essenciais para que a profissão de professor retome o prestígio social de outros tempos e seus resultados frente ao aluno. [...] Um plano de carreira que estabeleça critérios de garantias e avanços na carreira pode contribuir para a construção de uma educação básica de qualidade para todos e atender às necessidades efetivas dos educadores. [...] elaborado de forma democrática, participativa e técnica e responsável, mediante a organização de consultas, debates e seminários, envolvendo os segmentos organizados da educação de cada esfera administrativa, bem como da sociedade civil organizada. [...] Sem professores qualificados, conhecedores das políticas públicas e devidamente valorizados [...] não haverá mudanças na educação.

As autoras seguem expondo que

[...] A profissionalização e a valorização do magistério, portanto, são requisitos fundamentais para que o Sistema de Ensino se constitua como tal em suas finalidades e propostas. Nesse processo, a luta do magistério continua na perspectiva de que a legislação que assume o professor como profissional seja efetivamente cumprida (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Analisamos até aqui a fundamentação legal da formação de professores com base na CF/1988, LDB 9394/1996 e os PNEs (2001-2011; 2014-2024). Doravante, prosseguiremos nosso trabalho analisando outros documentos que regulamentam as políticas públicas de formação de professores para a educação básica e a educação inclusiva na perspectiva da pedagogia hospitalar. Atendendo essa proposta de estudo e pesquisa, iniciamos com a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, “que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

O artigo 1º dessa Resolução, que estabelece as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, apresenta um conjunto de princípios, fundamentos, procedimentos e norteadores que precisam ser observados pelas organizações institucionais e curriculares de cada estabelecimento de ensino e aplicadas nas etapas e modalidades da educação.

O artigo 2º deste documento estabelece que cada instituição deve observar os dispostos dos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96 inerentes à formação para a atividade docente que os prepara para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

Neste sentido, cada instituição se responsabilizará por efetivar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a preparação docente em conformidade com o que estabelece o artigo 3º:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
  - a) [...]
  - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias [...] (BRASIL, CNE/CP, 1/2002, p. 1).

Partindo desses pressupostos, percebemos que é de fundamental importância trabalhar simultaneamente a teoria e prática. “[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). Destacadamente, nos cursos de formação de professores oferecidos para que não ocorra a dicotomia entre pensamento e ação. Neste sentido, o artigo 4º estabelece que os cursos de formação de professores busquem:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, CNE/CP, 1/2002, p. 1).

Como podemos constatar, a Resolução CNE/CP, nº 1 de 2002, centrava-se nas competências para o magistério, constituindo as bases norteadoras dos cursos de licenciatura plena. Freitas (1999) esclarece que as concepções que orientavam as mudanças na formação de professores, na década de 1990, eram questionadas e confrontadas pelos movimentos dos educadores e instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARCFE), que defendiam uma formação teórica e prática. “Ela tem, na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério” (FREITAS, 1999, p. 19).

Nas palavras da autora, o

[...] movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. (FREITAS, 1999, p. 19).

Segundo a autora, vivenciávamos a implantação da proposta de política educacional neoliberal em que a educação é o elemento facilitador dos processos de acumulação de capital. Nesse cenário, a formação de professores era basilar, “[...] o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade”. (FREITAS, 1999, p. 18).

Em relação às políticas de formação de professores

[...] mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p. 1097).

Nessa lógica, o artigo 5º da Resolução nº1 CNE/CP de 2002 refere-se à elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, da graduação plena norteador dos objetivos e ações estabelecidas em conformidade dos cursos e enfatiza a formação de competências como eixo da educação das licenciaturas. Para tanto, deve garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica que exige da formação de diferentes conhecimentos do ser professor, incluindo aqueles necessários para as situações consideradas especiais

Nesta acepção, o parágrafo único deste artigo define que a “aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, CNE, CP, 2002, p. 2).

Desse modo, os cursos de formação, de forma pragmática, devem dar ênfase ao fazer pedagógico, que

[...] demanda importante análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica [que] deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação (BRASIL, CNE/CP, 1/2002, p. 2-3).

Segundo essas diretrizes, os cursos devem ofertar capacitação para a prática vinculada à teoria, pois se espera que os futuros professores sejam preparados para atender as expectativas das etapas e modalidades da educação. A teoria é base para a prática, portanto, para ofertar uma educação de qualidade na perspectiva dessa diretriz, deve-se contextualizar e complementar as competências próprias de cada etapa e modalidade de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento. Assim também, a prática necessita informar à teoria quando ela, embora apontando caminhos para as situações especiais, é insuficiente para o atendimento necessário enquanto política pública identificado na prática.

Nessa diretriz, os

[...] conhecimentos exigidos para a constituição de competências [...] da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate [...], envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, CNE/CP, 1/2002, p. 3).

Para atender esse objetivo, os critérios para a elaboração da matriz curricular se centram em eixos que se articulam.

Essa diretriz não trazia a carga horária que estava a cargo da comissão bicameral e foi estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, conforme apresenta o art. 1º de

[...] no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, [sendo] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular [...] 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado [...] 1800 (mil e

oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, CNE/CP 2/2002).

As 200 horas aulas serão ministradas em conformidade ao que dispõe a LDB/1996. Mesmo obedecendo esse preceito, a diretriz traz uma carga horária flexível ao permitir que haja redução da carga horária para os alunos que exerçam atividade docente na educação básica em até 200 horas.

A Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004, adiou o prazo para os cursos de formação de professores para a educação básica se adaptarem a essa resolução até o dia 15 de outubro de 2005.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brzezinski (2007) desvenda o terreno em que se formulam negociação na construção das DCN de Pedagogia de 2006. Apresenta a relação dialética entre o instituinte e instituído em relação às questões e aos impasses que dificultaram encontrar um consenso entre os interesses dos mundos real/vivido e o mundo do sistema.

Segundo ela, o percurso apresentado evidencia que, apesar dos entraves nas negociações, o resultado conclui que

[...] A docência é a base da identidade do pedagogo. [...] A base comum nacional deverá ser respeitada. [...] A concepção de docência é explicitada. [...] O pedagogo não é formado exclusivamente para a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. [...] A formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas. [...] As habilitações foram extintas. [...] A organização curricular por disciplinas poderá ser superada. [...] A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. (grifo nosso). (BRZEZINSKI, 2007, p. 244-248).

O artigo 2º estabelece que 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 (BRASIL, CNE/CP 1/2006, p. 11).

O curso de Pedagogia forma pedagogos para atuarem na educação em ambiente escolares e não escolares, como define o parágrafo único do artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que especifica as atividades docentes que englobem planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, produção e divulgação do conhecimento científico.

A autora apresenta também fundamentação no artigo 2º, § 1º, ao concluir que a concepção de docência é explicitada. Assim, apresenta o parágrafo 1º do Art. 2º

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, CNE/CP 1/2006, p. 11).

A formação de pedagogos é complexa e abrangente, como expressa Brzezinski (2007, 246)

[...] a formação do pedagogo está perspectivada em diferentes dimensões que possibilitam compreender a complexidade da Educação Básica e da escola, dominar conteúdos básicos da Educação, da Pedagogia e de outros campos de saber, aprofundar estudos diversificados e integradores, desenvolver a investigação educacional e conhecer procedimentos de gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não-escolares.

E é nesta perspectiva que o artigo 6º da Resolução Nº 1 CNE/CP 2006, estabelece a estrutura do curso de Pedagogia em três núcleos, assim constituído:

- 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: [...]
- 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: [...]
- III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: [...] (BRASIL, CNE/CP 2006, p. 11).

Esses núcleos serão divididos na carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas para o núcleo de estudos básicos, 300 horas para o

núcleo de aprofundamento e 100 horas de aprofundamento na área de interesse do aluno. Assim apresenta a carga horário estabelecido no artigo 7º da Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas [...];
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...];
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos [...] (BRASIL, CNE/CP, 2006, p. 11).

O artigo 8º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 destina-se ao projeto pedagógico do curso e estabelece integralização de estudos em disciplinas, seminários e atividades teóricas de estudos e teorias educacionais e processos de ensinar e aprender, avaliação, gestão, projetos educacionais, políticas públicas educacionais, práticas docente em ambiente escolares e não escolares e atividade complementarem como monitoria, iniciação científica, experiências na educação com pessoas especiais, educação do campo, indígena, quilombolas e não escolares públicas e privadas, como é o caso da Pedagogia Hospitalar.

Além dessas atividades, o graduando tem que realizar estágio curricular ao longo do curso, assegurando experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem atitudes éticas, conhecimentos e competências nas várias áreas de atuação da Pedagogia. Aqui encontramos possibilidades para a atuação em Pedagogia Hospitalar, pois ela se situa no entendimento ora colocado como espaço para atendimento a diferentes demandas sociais e ao falar em locais não escolares, portanto, as classes hospitalares podem e devem ser inclusas nas opções de estágio.

Nesse mesmo ano, foi homologada a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu “Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 16).

Esse Programa Emergencial destina-se aos professores em exercício na educação básica pública que trabalha, pelo menos, há três anos em uma área de conhecimento diferente da que teve em sua formação inicial. De acordo com os dados expressos no Relatório Escassez de Professores no Ensino Médio (2009), o percentual de profissionais que não tinham formação específica era o seguinte: Física 91%; Química 87%; Arte 80%; Geografia 74%; Matemática 73%; Língua Estrangeira 71%; História 69%; Educação Física 50%; Língua Portuguesa 44%; Biologia 43%.



Esse tratamento emergencial dado à formação dos professores do ensino médio para uma segunda licenciatura não foi efetivado como um ato isolado no atual cenário das políticas educacionais do momento. Pelo contrário, inseriu-se, por um lado, no ambíguo contexto de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, por outro, na instituição, forçada pelo mundo do sistema, de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que, ao invés de ser resultado de um trabalho de construção coletiva com o mundo vivido/real, foi estabelecida, pelo governo, por meio de decreto.

A partir de interesses e critérios definidos à margem de uma discussão política, o Decreto n.º 6.755, publicado em 29 de janeiro de 2009, ao indicar elementos para o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores, inaugura um novo papel para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); acentuando, formalmente, a importância da educação a distância nas ações do mundo do sistema e, ainda, aponta a continuidade da lógica dos programas, destacando que essa política “deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação [...]”.

Nesses termos, podemos nos referir a Freitas (2007), quando alertou que essa conjuntura estrutural possui “indicadores dos novos contornos que podem adquirir as políticas de formação, articulando a UAB e a CAPES, como nova agência reguladora da formação de professores” (p. 1217). Além da CAPES e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Decreto n.º 6.755/2009 traz, como outro aspecto inovador, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como uma das agências financiadoras, conforme o texto anunciado no seu artigo 13:

As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, a CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Do ponto de vista da formação de professores, o Plano Nacional de Educação, o seu processo de construção a partir da necessidade de se criar programas para a formação de professores, foram papéis assumidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, pelas Universidades e pelos Movimentos Sociais.

A efetivação desse trabalho sistematizado, no ano de 2009, ocorreu por meio de um conjunto de conferências municipais ou intermunicipais e, posteriormente, em conferência

estadual e, neste ano, discutida e formalizada em âmbito nacional, a partir de orientações contidas no documento: *Conferência Nacional de Educação* (CONAE/2010), organizado pelo Ministério da Educação, cujo tema central foi a *Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação* e, ao mesmo tempo, a indução do conteúdo da discussão de cinco eixos norteadores nas conferências municipais e estaduais para a construção desse Sistema Nacional Articulado de Educação e, também, do Plano Nacional de Educação.

Em uma leitura atenta do documento da CONAE e do conteúdo expresso no PDE, encontramos elementos que evidenciam o interesse do mundo do sistema em reunir seus programas de governo e formalizá-los, com o apoio e a participação do mundo vivido/real, no que estão chamando de Sistema Nacional Articulado de Educação. Ao longo da história o que se percebe é que

[...] o termo Sistema Nacional de Educação é utilizado, quase sempre, de forma equivocada: ora como conjunto de “coisas” (escolas, níveis ou etapas de ensino, programas pontuais e específicos, nível de administração pública etc.), ora como uma forma de agrupar semelhanças, cuja lógica funcionalista lhe dá sentido. Ambas as formas não atendem ao princípio básico para a implantação de um Sistema Nacional de Educação (CONAE, 2010, p. 12).

Desse modo, o sistema é produto de um processo de atividades sistematizadoras, construído intencionalmente a partir da consciência de algo. Para Saviani, o sistema é “produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que se-lhe oferecem na situação existencial” (2005, p. 77).

Considerando as argumentações de Saviani (2005; 2009), presumimos que a redundância em chamar de articulado um sistema, justifica-se pela intenção explícita do governo em reunir, com a anuência do mundo vivido/real, todos os programas implantados na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva em um Sistema Nacional de Educação.

A forma como o documento da CONAE orienta a condução do trabalho nas conferências municipais e estaduais e, ainda, considerando os desafios apontados como alternativas a serem concretizadas, valorizam e fortalecem os programas do próprio governo, que podem ser reconhecidos como alternativas e/ou estratégias possíveis para a melhoria da educação nacional.

É nessa relação dialética que a Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015 foi elaborada, apresentando no Art. 5º que

A formação de profissionais do magistério [...] pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a

realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).

Portanto, “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional” (ARGYRIS, 1985 apud GOMES, 1997, p. 38).

De acordo com a proposta da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, a gestão deve ser democrática e participativa com a finalidade de garantir a educação fundamental de qualidade a todos, com preceitos constitucionais e princípios do Plano Nacional de Educação. Essa resolução tem a Base Comum Nacional (BCN) que “[...] ganhou notória visibilidade no Parecer CNE/CP n. 2, de 9/7/2015 e na Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015 de relatoria do Conselheiro Luiz Fernandes Dourado” (BRZEZINSKI, 2016, p. 308). Esta Resolução “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

A ANFOPE, desde os primórdios do movimento nacional de educadores, luta em defesa da escola pública e da educação de qualidade, articulando as lutas pela formação de professores nas universidades e reivindicam a formulação dos cursos que formam professores. “Essa reformulação tinha como ponto de partida a eliminação do currículo mínimo imposto pela ditadura militar a todos os cursos de ensino superior” (BRZEZINSKI, 2016, p. 306).

Brzezinski (2016, p. 307-308) argumenta ainda que a formação do professor defendida pela ANFOPE tem “[...] ancoradouro epistemológico nos princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores (BCN) e na valorização dos profissionais da educação”. Os princípios são

sólida formação teórica e interdisciplinar [...]; unidade teoria-prática atravessando todo o curso [...]; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, [...]; gestão democrática [...], articulação entre formação inicial e continuada, [...]; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação [...].

A Resolução nº 2/2015 contempla todas as orientações apresentadas por Brzezinski (2016) e defendidas pela ANFOPE. A formação proposta por essa resolução é crítica e apresenta a formação inicial e continuada conjugadas, além de valorizar a profissão. Contudo, desde 2016, com o golpe, as políticas públicas da educação sofrem retrocessos e as entidades em defesa da educação pública se unem em luta contra os desmontes.

É nesse contexto que Thesing e Costas (2017, p. 167) esclarecem que a formação dos professores pedagogos e de Educação Especial tem sofrido com reformulações nos currículos que “[...] definiram a formação de um professor *generalista*, sem habilitação específica, que o habilitou à atuação frente a diferenciadas etapas e modalidade da Educação Básica,” a partir mudanças legais (Resolução CNE/CP 01/2006 e Resolução CNE/CEB 2/2001 respectivamente).

Continuam as autoras expondo que em decorrência da qualidade da Educação Básica, e do direito de aprender e se desenvolver, bem como de serem acolhidos em sua diversidade na perspectiva inclusiva, a BNCC influencia quatro políticas, em regime de aprovação. Entre elas, a Política Nacional de Formação de Professores, já aprovada em maio de 2016 (Decreto 8.752/2016), em substituição ao Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, da Educação Básica.

Em relação ao Decreto 8.752/2016, a ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e FORUMDIR, em resposta à Consulta Pública na página do MEC, elaboraram e enviaram uma carta ao Ministro da Educação com o intuito de “[...] contribuir com a construção uma política nacional de formação dos profissionais da educação como política de Estado, de caráter público e permanente” (ANFOPE, 2015, p. 1). Pontuaram sobre a Política de Formação e Valorização Profissional como dever de Estado e direito dos professores e Concepção de Gestão da Formação: bases necessárias para construção de um Sistema Nacional de Formação e Valorização dos profissionais da Educação.

No documento das entidades, constam também propostas:

[...] que se mantenha na nova minuta de decreto, a redação do Art. 2º do Decreto 6.755 de 2009, considerando principalmente as normatizações aprovadas no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério. [...] Nossa proposição é que o novo decreto especifique com clareza o financiamento público a IES públicas mantidas pelos entes federados, com parâmetros claros para o apoio a IES comunitárias, de caráter não lucrativo e, portanto, não mercantilista (ANFOPE, 2015, p. 3).

Outro ponto fundamental de ser observado no documento das entidades é a conclusão com as reafirmações das oposições ao Decreto nº 8.752/2016,

1. Reafirmamos o compromisso das entidades com os princípios e objetivos do Decreto 6.755 de 2009, indicando [...] que sejam mantidos [...] financiamento e apoio às Instituições de Ensino Superior públicas.
2. Enfatizamos a forma limitada de Consulta Pública para tema [...] aos educadores e ao aprimoramento da qualidade da educação básica e [...] transparência, divulgação e acesso as contribuições recebidas. [...] precisa ser ampliada utilizando-se também de outros meios e mecanismos.

3. Destacamos a necessidade de fortalecer [...] [a] gestão democrática da formação pelas entidades da área, instituições formadoras, profissionais e gestores estaduais e municipais, reunidos nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755 de 2009, [...]
4. Indicamos a constituição de um Fórum Nacional específico para tratar dos aspectos relativos às Ações e Programas Complementares, referidos no Art. 10º, não tratado no texto da Minuta. [...]
5. Solicitamos a garantia do cumprimento da Meta 15 [...]
6. Destacamos a relevância de conceber a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica a partir da interrelação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e valorização, com planos de carreira [...].

Numa relação dialética, as entidades se posicionaram em favor de uma educação emancipadora em que a formação dos professores não se centre em formação tecnicista e conteudista como estabelece a BNCC (2018). E o Decreto nº 8.752/2016 não contribui para a formação de professores para uma educação emancipatória e democrática. Ao contrário, apresenta princípios reducionistas e economicistas que atende a proposta de uma educação para o mercado e o sistema capitalista, centrada no fazer.

É essa educação que Jair Messias Bolsonaro, que assumiu o governo em 2019, está proporcionando em virtude do compromisso com grandes empresários brasileiros. Bolsonaro dá continuidade à política de retrocesso e desmonte iniciado no governo de Michel Temer (2016-2018).

Em relação à educação no governo de Bolsonaro, o documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021, referenda que “[...] no âmbito educacional, a plataforma governamental anunciava, como prioridade, o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como franco apoio a propostas de militarização de escolas<sup>27</sup> e de *homeschooling*” (ANFOPE, 2021, p. 6).

No *site* do MEC<sup>28</sup>, consta a comunicação de que o projeto de Lei nº 2.401, de 2019, foi assinado por Jair Messias Bolsonaro no dia 11 de abril de 2019 e encaminhado ao Congresso Nacional que o recebeu em 17 de abril 2019. Assim expressa a notícia:

A educação domiciliar é uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola. O projeto de lei assinado nesta quinta-feira altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que

<sup>27</sup> PORTARIA Nº 852, DE 28 DE OUTUBRO DE 2021. Regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 29/10/2021 | Edição: 205 | Seção: 1 | Página: 56. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-852-de-28-de-outubro-de-2021-355830493>. Acesso em: 28 jan. 2022.

<sup>28</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar> Acesso em: 28 jan. 2022.

dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A Assessoria de Comunicação Social segue a notícia relatando a explicação de Pedro Hollanda, secretário adjunto da Secretaria Nacional da Família, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

[...] ‘O fenômeno *homeschooling*, ou seja, o da educação domiciliar, é realidade no Brasil. Há famílias que optam por educar seus filhos em casa; no entanto, não há lei que estabeleça quais são as diretrizes básicas para que esse direito seja exercido’, destaca. ‘A principal motivação do projeto de lei é estabelecer um marco legal para a educação domiciliar, regular o exercício desse direito, visando assegurar a educação da criança e do adolescente. É mais uma possibilidade de ensino, tendo como premissa a pluralidade pedagógica.’

Segundo Pichonelli (2019, p. 102), a proposta da educação domiciliar, ou

[...] *homeschooling* ocorre em um momento de tensão também na relação entre governo e professores, quando articuladores de propostas como a da Escola sem Partido veem uma possibilidade real de transformar perseguição, intimidação e execração de docentes em política pública.

Continua o autor defendendo que há uma

[...] desconfiança com o entusiasmo de Bolsonaro e de seus apoiadores em relação ao *homeschooling*, a começar por seu filho Eduardo, que em 2015 apresentou um projeto de lei que autorizaria o ensino domiciliar na educação básica (PL n. 3.261/2015). O tema ganhou evidência em setembro de 2018, quando o Supremo Tribunal Federal decidiu que o *homeschooling* não deveria ser admitido enquanto não houvesse uma lei que o regulamentasse (PICHONELLI, 2019, p. 103).

Pichonelli (2019, p. 103) elenca alguns motivos apresentados pela Nova Escola de 2019, que pode levar a família a optar pelo *Homeschooling*

[...] por questões religiosas, prevalência de convicções e valores familiares na educação dos filhos, preservar as crianças de assédio moral ou *bullying*, insatisfação com o ambiente escolar e crença de que a educação domiciliar permitirá melhor qualidade de ensino às crianças e adolescentes.

Pichonelli (2019, p. 103) também retoma estudos dos pesquisadores Álvaro Ribeiro e José Palhares que mostram que o tema envolve “[...] os papéis de gênero em casa – o que, grifo meu, talvez explique por que, no Brasil, a bandeira tenha sido empunhada pela ministra cuja pasta tem “mulher” e “família” na descrição”.

No lançamento do Projeto de Lei nº 2.401, de 2019, houve um apoio das famílias conservadoras que possivelmente veem no passado a restauração da ordem. O *homeschooling* no Brasil é aceito por um saudosismo que as

[...] consequências das mudanças culturais aceleradas, que levaria os membros desses coletivos a idealizarem o passado, imaginando que qualquer tempo pretérito é melhor que o presente, e que, portanto, seria necessária ‘uma educação que volte a disciplinar as novas gerações para obedecer acriticamente às pessoas adultas’ (SANTOMÉ, 2003, s.p apud PICHONELLI, 2019, p. 104).

Esse modelo de educação, além de pregar a descolarização, coloca a família contra escola. O mais preocupante é que esse modelo de educação priva a criança e adolescente de práticas que ocorrem no processo de escolarização e que são essenciais para a aprendizagem significativa, a exemplo do convívio social, interações, trabalhar em equipe, desenvolver empatia, conviver com as diferenças. É bem mais complexo e preocupante.

Não menos preocupante é o governo de Bolsonaro manter o Conselho Nacional de Educação (CNE) composto com os membros do governo Michel Temer que

[...] deu andamento à proposta da Base Nacional Comum da Formação - BNC-Formação. Aprovou, em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC-Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. [...] O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. (ANFOPE, 2021, p. 7).

Nessa dinâmica, continuam a existir e, talvez, mais do que antes, os precedentes para a efetivação de negociações no mundo do sistema, envolvendo os interesses político-partidários e os empresariais, em detrimento dos interesses do mundo vivido/real.

A esse respeito Guimarães (2004, p. 17) assim se expressa:

Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição de nacionalidade e de consolidação de ideário político-econômicos, em termos nacionais o motivo desse destaque se prende também ao débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto de ausência de uma boa educação, insere-se ainda a má formação de nossos professores.

É nesse contexto que a Resolução CNE/CP 02 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi aprovada. Com a falsa argumentação de que a formação de professores não é sólida e que o baixo índice de aprovação apresentado nas avaliações externas é decorrente dessa formação.

No *Dossiê Pesquisas Sobre Formação de Professores: Diferentes Olhares, Múltiplas Perspectivas*, realizado pela ANFOPE, de junho a dezembro de 2020, a ANFOPE se coloca em um movimento de resistência à aprovação da BNC – Formação de 2019, e relata que continua com seu plano de luta e suas proposições e se posiciona a favor do “[...] i) cumprimento da Lei do Piso Nacional Profissional Nacional e a garantia de Planos de Carreira para todos os trabalhadores em Educação Básica e Educação Superior” (ANFOPE, 2020, p. 349).

O que a Resolução CNE/CP 02 de 2019 propõe é uma formação de professores centrada em competências e habilidades sem considerar a sólida formação científica que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 2/2015, em que há uma reciprocidade entre teoria e prática. O que a Resolução CNE/CP 02 de 2019 preconiza se dá mais em termos de certificação do que em uma consistente e sólida política de formação dos profissionais.

A BCN ganhou notória visibilidade no Parecer CNE/CP n. 2, de 9/7/2015 e na Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015 de relatoria do Conselheiro Luiz Fernandes Dourado. Esses dispositivos legais instituem as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Desafortunadamente, o mandato do Conselheiro Dourado foi revogado pelo governo ilegítimo que vem desconstruindo a educação brasileira edificada sobre fecundas e conflitantes relações entre os movimentos sociais e os governos pós-ditadura militar. (BRZEZINSKI, 2016, p. 308).

Em relação à aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019, a ANPED apresenta o posicionamento contrário a essa Resolução e esclarece

[...] que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao



sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Em relação a esse desmonte que a Resolução CNE/CP 02 de 2019 apresenta, recorremos a Castells (1999) ao explicar que a ‘imponente globalização’ e a busca da construção da identidade são tendências conflitantes e têm sustentado a lógica de (des)construção de um projeto social em rede, pautado, principalmente, na política da supervalorização da informação em detrimento do conhecimento. Este progressivo movimento de construção de uma identidade coletiva, segundo o autor, tem o poder de desestabilizar a globalização em função, da *singularidade cultural* e do *autocontrole individual*. Aponta também que este processo é uma conquista do importante papel exercido pelos movimentos sociais no cenário da política. Nas palavras de Castells, “a resistência enfrenta a dominação, a delegação de poderes reage contra a falta de poder, e projetos alternativos contestam a lógica inerente à nova ordem global” (1999, p. 94).

Atualmente, mais que em outras épocas da história da educação brasileira, as políticas de formação de professores centrada em Base Nacional Curricular – Formação traz um sólido conteúdo centrado na teoria e prática distante da real necessidade de formação dos profissionais da educação. Esse distanciamento é consequência de um projeto de educação sustentado nos princípios de fortalecimento da sociedade capitalista, que institui a mesma lógica de funcionamento para todas as instituições, inclusive, a escola é tratada como empresa.

Esse processo pode ser compreendido no que Freitas (2002) denomina de internalização da exclusão. Em suas palavras:

As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infraestrutura etc.). Esta é a forma mais ‘avançada’ pela qual o capitalismo consegue imaginar a ‘escola de qualidade’ (FREITAS, 2002, p. 302).

Assim, efetivam-se programas de ação isolada para atender determinado grupo de profissionais, localizados, pelo sistema, a partir da modalidade de ensino em que trabalham.

Essa lógica de implantação dos programas de formação no mundo do sistema já implantou vários programas, tais como: Pró-Letramento, Pró-Formação, Pró-Licenciatura, Pró-Infantil, Pró-Funcionário, Programa de Ética e Cidadania, Programa Rede Nacional de

Formação Continuada de Professores. Além desses, o ProInfo que tem sido responsável, nas últimas décadas, com o uso das tecnologias na modalidade a distância ou semipresencial, pela oferta de cursos de aperfeiçoamento e, em parceria com universidades públicas, oferecidos aos profissionais da educação básica.

O que acontece é que ao invés de encaminhar proposições para o desenvolvimento de ações que concretizem os objetivos e metas do PNE 2014-2024 com o intuito de promover a qualidade da educação, promovem estratégias neoliberais impressas nas legislações que sustentam as políticas de formação de professores

Nesse sentido recorremos a Freitas (2014), que esclarece a dinâmica neoliberal nas políticas públicas educacional. O primeiro passo foi quando os reformadores empresariais asseguraram “[...] o papel da avaliação externa nacional e censitária e a fortaleceram nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação” (FREITAS, 2014, p. 1089). Nesse período, criou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral.

Na sequência, temos o controle dos objetivos da avaliação externa com “matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento” (FREITAS, 2014, p. 1089).

Neste momento, com mais experiências, defende “[...] base nacional comum” [...] matrizes de referência dos exames nacionais, [e] definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação” (FREITAS, 2014, p. 1092).

O que acontece, segundo o autor, é a

[...] criação de mecanismos de padronização e controle do processo de ensino-aprendizagem da escola. Entre estes mecanismos encontram-se os exames de larga escala em todos os níveis educativos e, mais recentemente, a retomada da discussão do currículo da educação básica na forma de uma “base nacional comum” a ser induzida dentro de um “pacto federativo” para todos os Estados. Ou seja, neste momento o embate concentra-se na disputa pelo primeiro par dialético da organização do trabalho pedagógico, vale dizer, no binômio objetivos/avaliação, com forte ancoragem nos processos de avaliação externa, como forma de fortalecer e direcionar a avaliação interna das escolas e, através dela, avançar para o segundo par dialético – conteúdos/métodos. As mediações internas criadas por esta abordagem são apoiadas em processos de gestão verticalizados igualmente inspirados pela lógica empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1094).

Os profissionais da educação, nas mais diferentes regiões do país, exercem o magistério sob ínfimas condições de trabalho e, sobremaneira, sofrem com a falta de valorização e reconhecimento profissional, com os baixos salários e pela progressiva diminuição do papel social da escola.

Esses dados são reveladores da cultura de reprodução capitalista que vivemos. Além da forma como têm sido tratadas as políticas de formação de professores, discutidas ao longo do texto, também, a oferta de cursos, o *lócus* e o currículo de formação reproduzem as estratégias de décadas atrás, inspiradas na ideia de que o alvo da ação do mundo do sistema localiza-se na desqualificação da atuação dos professores, porque, nessa perspectiva, são os professores, os culpados pelo fracasso escolar.

Contra essas propostas, o mundo vivido/real tem lutado, intensamente, em duras situações de debates e embates, derrotas e conquistas em defesa, principalmente, da universidade como *lócus*, por excelência, de formação de professores. Por conseguinte, pela alteração do texto da LDB/1996, que, em seu artigo 62, define o magistério como formação mínima para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, por entender que a educação escolar deve ser ministrada por professores licenciados.

Ainda nesse contexto de permanente luta, os movimentos de educadores se posicionam contra a Resolução n.º 02 de 2019 e destacam que há perda nas políticas educacionais de formação de professoras e professores, pois essa resolução atende à lógica privatista e mercadológica. Defendem que a educação pública é do público, portanto, do povo. E elencam nove os motivos que justifica ser contra a Resolução N° 02 de 2019, a saber:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*;
8. Uma formação de professores com menos recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019).

Historicamente, esses dois mundos têm partilhado embates de forma mais assistemática do que sistematicamente e, na maioria das vezes, o conteúdo das reivindicações advindo do mundo vivido/real é desconsiderado, pois as decisões em torno das políticas de formação de professores têm sido anunciadas e constituídas por imposições, via decretos de governo, a partir

de interesses particulares e motivados, ora pelo paternalismo ora pelo partidarismo. Nas palavras de Brzezinski (1999, p. 94):

[...] essas imposições legais se colocam contra as reivindicações do mundo real, representado pelo Movimento Nacional de Educadores, e materializam a violência do poder do mundo oficial que atinge diretamente o ponto extremo do sistema educacional – a escola de educação básica.

Nesse cenário, (des)estrutura-se o contexto de composição e funcionamento de um sistema educacional que tem a responsabilidade social, política e cultural de criar as condições necessárias para a realização do trabalho de formação de professores capazes de transformar, para melhor, a dinâmica de funcionamento das escolas, envolvendo, profissionais, alunos e comunidade e, ao mesmo tempo, criando condições para que o exercício do magistério estabeleça muita responsabilidade para o sucesso ou insucesso da educação. Porém, a atuação dos movimentos de educadores, nestas últimas décadas, tem revelado o quanto as políticas educacionais são frágeis e distantes das realidades das escolas e, portanto, dos profissionais da educação que lá desenvolvem o seu trabalho.

Nesta perspectiva, Guimarães (2004, p. 30) nos chama a atenção para “não nos enveredarmos pela tendência de acentuar as expectativas quanto ao papel do professor, sobrecarregando-o de deveres, para culpá-lo pela má qualidade de educação escolar”. Essa é uma das argumentações falsas usadas para desqualificar a formação de professores, conforme estabelecido pela Resolução nº 2 de 2019, que revoga a Resolução nº 2 de 2015.

Em 2004, Guimarães (p. 21), sobre a formação dos profissionais da educação, já ressaltava que:

[...] a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial [...] contribuem para a construção de novas práticas. [...] o projeto de um curso de formação de professores se traduz nos saberes profissionais veiculados, por sua vez impregnados da identidade profissional que se busca desenvolver.

A busca de construção da identidade para a formação de professores em uma política nacional que se efetive a partir da identificação dos problemas e dificuldades sociais, econômicas, políticas e culturais e, ao mesmo tempo, reconheça as especificidades e características da realidade das escolas é reivindicação antiga dos movimentos de educadores. Essa luta tem se fortalecido para romper com a lógica do mundo do sistema que, segundo Brzezinski (1999), age em consonância com os preceitos neoliberais e os financiamentos externos, impondo e padronizando o conteúdo das políticas educacionais na lógica do mundo globalizado.

Se concordarmos que as políticas públicas têm a responsabilidade, segundo Azevedo (2004), de dar “visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como sendo o estado em ação” (2004, p. 60) e, também, quando Belloni (2003) diz que elas representam a “ação intencional do Estado junto à sociedade” (2003, p. 32), então, as políticas de formação de professores não estão nem nesse contexto nem no que Monlevade (2002) conceitua de políticas públicas educacionais. Nas palavras do autor, elas consistem em “um conjunto de intenções e ações com as quais os poderes públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos de uma sociedade, demandas” (2002, p. 20).

A relevância de se buscar, no contexto de uma identidade coletiva, os elementos para a construção de uma política de formação de professores, uma vez que, sua constituição requer, dialeticamente, interesses e necessidades a partir da integração de dimensões de significação do que se busca em prol da promoção de mudanças nas condições de trabalho em que se encontram os profissionais da educação. Entre outras, podemos citar as seguintes dimensões: 1) a associação entre formação inicial e continuada; 2) o estabelecimento de plano de carreira e de salários; 3) a valorização profissional e, também; 4) o reconhecimento da escola como uma instituição social democrática e de formação humana, na perspectiva dos direitos e da inclusão social.

Para Saviani (2009), os planos educacionais “são instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico” (2009, p. 30).

A história da educação em nosso país reconstitui fatos de um percurso que traz, para os dias de hoje, consensos e dissensos em torno das políticas de formação de professores, as suas consequentes influências na construção, organização e implementação do trabalho pedagógico na escola. As propostas neoliberais presentes nas políticas públicas atuais não trazem boas perspectivas para a educação brasileira e a classe trabalhadora, conforme já apontado na discussão realizada na Introdução desta tese.

## **2.2 Formação de Professores para a Inclusão e Atuação na Classe Hospitalar**

Analisamos a formação de professores com base nos documentos oficiais nacionais nos governos neoliberais e passamos a refletir sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), enquanto legitimadora do direito de todos à educação.

No Brasil, lembramos os documentos legais, já citados, emitidos pelo poder público em defesa dos direitos das pessoas deficientes, a exemplo da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, sob a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social instituindo, entre outros, a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e dá outras providências. Como é o caso do artigo 2º, que traz a obrigatoriedade do oferecimento programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres. Há ênfase nos aspectos legais que asseguram a proposta da Pedagogia Hospitalar e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva.

Buscamos sustentação político/jurídica em documentos oficiais. Com relação à Política Mundial que fundamenta a Educação Inclusiva, consultamos a Declaração dos Direitos Humanos (1948); Declaração de Salamanca (1994); Declaração de Guatemala (2001), o Compromisso de Dakar (2000) e Educação Inclusiva (UNESCO, 2009).

Em âmbito nacional, os documentos analisados foram:

**Quadro 3 – Políticas Públicas Educacionais Inclusiva e Políticas Públicas de Formação de Professores para a Inclusão e Atuação na Classe Hospitalar**

<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Caput/artigos/metás</b>
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Art. XXVI
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos -Jomtien-Tailândia	Metas: aprendizagem básicas de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância.
1994	Declaração de Salamanca	princípios, políticas e práticas em Educação Especial
1995	Resolução do MEC, CONANDA, SBP nº 41	Item 9, assegura recreação e educação no hospital
1996	LDB nº 9.394	Art. 5º, § 5º; Art. 23 Art. 58, §2º, Art. 59 - A; Art. 60
1988	Constituição Federal do Brasil de 1988;	Estado Democrático de Direito; dignidade humana; direitos sociais e cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais); Art. 205; Art. 206, inciso VII capítulo II, “Dos Direitos Sociais” - Art. 6º; Art. 208, inciso III;
1989	Lei nº 7.853	Artigo 2º, inciso I, alínea “d”; Inciso II, alíneas “c”, “d”, “e” e “f”;
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89; Artigo 2, parágrafo único, inciso I, alínea “d”; inciso II; inciso IV, alínea “a”, “b” e “c”;
1999	Convenção da Guatemala	Artigo III
1990	Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e Adolescente (ECA);	Art. 7º; Capítulo IV, artigos 53 e 54; Art. 57
2001	A Declaração de Montreal assinada em Quebec	Inclusão social e escolar.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011;	Metas: integração/inclusão; ampliação do regulamento das escolas especiais; melhoria da qualificação dos; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades

2002	Resolução do CNE. CP nº 1	Formação continuada para à diversidade e alunos com necessidades educacionais especiais
2002	Resolução MEC. CNE. SEE de nº 02	Concretiza na Lei nº 13.146/2005. Art. 28, inciso X.
2002	Portaria nº 2.678/2002	Artigo 2º, Formação de recurso para implementação de Braille;
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Estados e Distrito Federal -106 municípios-polo
2007	Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)	Política Nacional de Educação; reafirmado pela Agenda Social; diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas; modalidades de ensino.
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	CF/1988; Tratados Internacionais (globais e regionais) - proteção dos direitos humanos; jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.
2008	Decreto n.º 6.571	Atendimento Educacional Especializado (AEE). salas de recursos especiais e escola especial; regulamenta § único do art. 60 da Lei nº 9.394; Art. 3º; acrescenta dispositivo no Decreto no 6.253/2007
2010	Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (2010)	reinterpreta a “Convenção da Guatemala (1999)
2010	Resolução nº 4	Estabelece as Diretrizes da Educação Básica. Título VI capítulo II; Seção II; Art. 29; § 1º e 3º
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a Educação Especial - EE e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Art. 2º § 1º; Art. 3º
2014	Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	Meta 15, Diretriz 15.4 Diretriz 15.5. Atende o artigo 67 da LDB nº 9.394/1996
2015	Lei nº 13.146:	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Art.13, §1º e 2º. Altera o Art. 4º da LDB 9394/96
2018	Lei nº 13.716	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

Fonte: A Pesquisadora.

Entender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para uma sociedade inclusiva requer que o trabalho pedagógico seja voltado para a pessoa na sua totalidade. Para tanto, procuramos refletir sobre as políticas públicas que devem garantir os direitos à educação para todos enquanto direitos humanos e de todos. A história da educação demonstra que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, MEC, 2010, p. 10).

Na prática, percebemos um paradoxo inclusão/exclusão, pois, exige-se o acesso de todos os alunos à escola, excluindo-se aqueles que possuem deficiências ou necessidades educativas específicas, como é o caso de crianças/adolescentes em situações especiais de saúde, não contemplados por estas, conforme seus preceitos. Nessa realidade, percebemos a dificuldade da escola em adaptar-se às diferenças.

Nesse aspecto, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)” constitui um dos documentos básicos das Nações Unidas em defesa dos direitos de todos e entre estes, insere-se os referentes à saúde e a educação. O artigo XXVI deste documento estabelece que todo ser humano tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A partir dessa visão entendemos o direito das crianças/adolescentes de serem incluídas nas escolas e na sociedade, mesmo em situações especiais de saúde. O direito à igualdade supõe o gozo à saúde e ao tratamento digno com acompanhamento pedagógico.

A proposta da inclusão apresenta o objetivo de construir uma sociedade para todos e, desse modo, supõe a defesa de alguns princípios, como: aceitação da diferença; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humana; igual importância para as minorias; o ser cidadão.

Neste contexto, construído a partir da publicação da Declaração dos Direitos Humanos e de outras Declarações Internacionais sobre a condição humana, o Decreto Presidencial nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/1989 que dispõe sobre a “Política Nacional para Integração da Pessoa [Deficiente]”. Este Decreto compreende um conjunto de orientações normativas, objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas deficientes, inclusive daqueles referentes à educação e à saúde. Essas condições se expressam no Artigo 2º, parágrafo único inciso I, alínea “d” que determina o “oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos [com] deficiência”.

Este mesmo artigo, no inciso II, traz inferência sobre a saúde. Assim, merecem destaque as alíneas “c”, “d”, “e” e “f” visto que as ações nelas previstas se enquadram na Pedagogia Hospitalar. Estas, assim se apresentam no Artigo 2º, Inciso II da Lei nº 7.853/1989 nas alíneas:

- c) a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação;
- d) a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados;



- e) a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado;
- f) o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a integração social (BRASIL, 1999, p. 1).

Esse Decreto garante acessibilidade, ingresso e a permanência na escola e no hospital norteado pelo trabalho pedagógico multidisciplinar buscando desenvolver programas setoriais, capacitação de profissionais e garantir atendimento especializado e inclusão social. Assim se expressa o documento no inciso IV que se destina aos regulamentos e recursos humanos para atuar com pessoas com deficiência:

- a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;
- b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;
- c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa [...] deficiência (BRASIL, 1999, p. 2).

O decreto reconhece que todos os profissionais sejam, em termos legais, qualificados para atender as pessoas com deficiência nas suas especificidades. Em continuidade aos avanços, neste mesmo ano “1999”, a Convenção da Guatemala é assinada. Esta orientação inspirou, no Brasil, o Decreto nº. 3.956/2001 que estabelece a não discriminação contra as pessoas deficientes e a necessidade de se propiciar a plena inclusão à sociedade.

“A Convenção da Guatemala” estabelece no Artigo III o dever de os Estados participantes promoverem condições de comunicação e participação para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência:

1 Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001).

O documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2010, p. 13) reinterpreta a “Convenção da Guatemala (1999)”, destacando a necessidade de reavaliação da educação especial tendo em vista o novo contexto social e a eliminação das barreiras impeditivas do pleno desenvolvimento das pessoas com deficiências.

Nesse sentido, as políticas educacionais sobre educação inclusiva têm indicado situações possíveis. Outro exemplo é o Decreto Presidencial n.º 6.571 de 17/09/2008, que dispõe sobre o “Atendimento Educacional Especializado (AEE)” pelos sistemas de ensino que propõe medidas para a organização do atendimento educacional nas escolas regulares: salas de recursos especiais e escola especial. Este Decreto “regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007” (BRASIL, 2008, p. 1). Percebemos que, no que se refere a garantias legais, os direitos das pessoas com deficiências encontram-se plenamente respaldados. Entretanto, na prática social isso não acontece. No cotidiano das pessoas, em geral, os direitos humanos e entre estes os relacionados à educação especial ainda não saíram do papel. Tratando-se da formação de professores para a educação escolar de alunos em situações especiais de saúde ainda há uma lacuna considerável. A lei precisa atingir a prática social.

Percebemos que as orientações oficiais têm por objetivo a oferta de educação de qualidade e, para atender a estes pressupostos, o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu, entre outras, as seguintes metas para os sistemas de ensino:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, MEC, 2001, p. 50).

O PNE de 2001 tinha como meta em relação à Educação Especial integrar/incluir os alunos com deficiências no sistema regular de ensino e aumentar o número de professores qualificados para atender pedagogicamente os deficientes.

O *Slogan* de campanha de Dilma Rousseff, para reeleição, era “Pátria Educadora” e em plena campanha foi sancionada a Lei n.º 13.005/2014, que no Art. 1º aprova o PNE (2014-2024). A Meta 15, Diretriz 15.5 estabelece a implementação de “programas específicos para formação de profissionais da educação para [...] a educação especial”. Atendendo essa normativa o curso de Pedagogia deve oferecer disciplinas para os que os graduados se preparem para o magistério desenvolverem um trabalho digno com alunos deficientes. Vale lembrar que a atuação do pedagogo também se dá em ambientes sociais que não a escola,

portanto em classes hospitalares e domicílio desenvolvimento o atendimento pedagógico ao aluno que se encontra em situação especial de saúde.

Para os professores que já atuam esta deve ser oferecida na modalidade continuada. A Diretriz 15.4 do PNE (2014-2024) refere-se à formação continuada em Educação a Distância (EaD), ao definir

consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos (BRASIL, 2014).

Em relação a formação continuada percebe-se um retrocesso no PNE (2014) em relação ao PNE (2001), que valorizava a formação continuada ao definir que

[...] decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 77).

Neste sentido, a formação continuada do magistério faz parte da estratégia do PNE de 2014 e atende o que preconiza o artigo 67 da LDB/1996 em relação à melhoria permanente da qualidade da educação. Mas, como exposto, com retrocesso em relação ao PNE (2001), que previa a expansão de cursos de formação/especialização ofertados pelas universidades.

Nesta perspectiva foi estabelecido nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, “Resolução do CNE. CP nº 1/2002”, que, “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, MEC, 2010, p. 13) por entender que o professor é mediador da aprendizagem considerando a diversidade para além do aluno comum.

Outra conquista nas políticas de inclusão educacional e social nos Marcos Político-Legais é a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, que trata do emprego do Braille na relação com pessoas cegas. Em seu Artigo 2º, determina a “difusão e [da] preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional” (BRASIL, MEC, 2002, p. 2). As diretrizes e normas contempladas neste documento determinam o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, mas não mencionam a importância da qualificação de professores para trabalhar com alunos cegos, ficando a cargo dos interessados, professores e instituições, qualificarem se para a função.

Em continuidade às políticas de inclusão educacional brasileira, notamos, por parte do MEC, um intenso trabalho de produção de propostas de leis, projetos e programas. Entre estes destaca-se o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003), desenvolvido em todos os Estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo, que atuam como multiplicadores de municípios de abrangência. Atualmente compreende 1.869 municípios, entre os quais alguns goianos, como o de Goiânia.

O objetivo deste Programa é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais tradicionais em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais ao acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, MEC, 2005, p. 9). Este Programa é avaliado pelos autores dos “Marcos Legais [...]” como de suma importância ao desenvolvimento das políticas de expansão e garantia da educação inclusiva brasileira e da formação de professores e gestores educacionais, aspecto que nos interessam, dada a sua importância na formação dos profissionais de educação especialmente aqueles ligados à formação de alunos com deficiências.

Sobre a formação dos profissionais de educação, o que percebemos é a morosidade da efetivação das leis. O MEC determinou a implantação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” em 2003. No entanto, em nosso município, Goiânia, esse Programa começou somente em 2005, dois anos após sua divulgação em âmbito nacional.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia oferece a formação continuada aos professores. Neste sentido, encontramos em nossa pesquisa a legitimação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), como instituição específica de preparação dos professores da Rede Municipal de Ensino.

[...] Em 1999, esta Secretaria instituiu a Política de Formação Continuada, com a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), por meio do Decreto nº 360, de 26 de fevereiro de 1999 (GOIÂNIA, SME, 2020, p. 7).

O documento norteador da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) está baseado “[...] nos princípios de qualidade da formação docente, de acordo com o Guia de Implementação da BNCC<sup>29</sup> e com o estudo da

---

<sup>29</sup> Documento normativo que define o conjunto de saberes e conhecimentos que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a Política de Inclusão desta Rede de Ensino propõe a ressignificação do papel educacional e social da escola, garantindo aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe assegurem o direito de aprender. (GOIÂNIA, SME, PPP – EI, 2020, p. 07).

Fundação Carlos Chagas<sup>30</sup>” (GOIÂNIA, SME, 2020, p. 20-21). A política de formação continuada é fundamentada em leis, “[...] normas e referenciais teóricos que embasam uma educação pública e gratuita, inclusiva e democrática” (GOIÂNIA, SME, PGIN. 2020, p. 6).

O eixo da política de formação continuada da SME é centrado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e pautado na perspectiva inclusiva de respeito ao outro e às diferenças, reconhecendo e valorizando os saberes e as experiências dos profissionais possibilitando práticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

A Política de Formação Continuada propõe o fortalecimento da identidade, da profissionalização e a valorização dos trabalhadores da educação proporcionando condições para que os profissionais possam:

[...] contribuir para que os educandos com Necessidades Educacionais Especiais NEE<sup>31</sup> sejam inseridos no ambiente educacional e na sociedade em geral, a partir do conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;  
compreender os princípios que fundamentam a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, e a relação entre a organização da instituição educacional nos diferentes contextos em que acontece, no intuito de desenvolver todas as potencialidades dos educandos, respeitando as suas dificuldades e singularidades. (GOIÂNIA, SMEE, PGIN, 2020, p. 30).

Em 1999 foi criado o Centro de Formação dos Profissionais da Educação que funcionou até 2015, período em que passou para Gerência de Formação dos Profissionais da SME. O Conselho Municipal de Educação aprovou a política de formação continuada de 2013 a 2015, prorrogando para 2017. No ano de 2018 e 2019, aconteceu a reescrita da proposta para se adequar à BNCC (2017), pois,

[...] às mudanças ocorridas nas políticas públicas nacionais para a Educação Básica, [...] trazem implicações para as esferas estaduais e municipais, pois um dos objetivos da formação continuada é possibilitar a implementação de políticas educacionais da SME e da Prefeitura de Goiânia. Uma dessas políticas, diz respeito à implementação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).  
[...] a Gerência de Formação dos Profissionais da SME tem um papel importante na qualificação profissional dos docentes e demais servidores desta Secretaria, por meio da oferta de cursos de curta, média e longa duração, em

<sup>30</sup> Conforme “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”, da Fundação Carlos Chagas e Todos pela Educação; e no documento “Considerações para Orientar o Aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à Luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” do Grupo de Trabalho do CONSED e UNDIME de formação continuada de professores. (GOIÂNIA, SMEE, PGIN, 2020, p. 21).

<sup>31</sup> O conceito começou a ser difundido em 1978, a partir da sua adoção no Relatório de Warnock, sendo posteriormente adotado e redefinido em 1994, na Declaração de Salamanca. (GOIÂNIA, SME, PPE-EI, 2020, p. 8).

diferentes formatos (presenciais, semipresenciais, EaD), objetivando a ampliação de conhecimentos, a troca de experiências, a reflexão sobre a práxis (GOIÂNIA, SME, PGIN, 2020, p. 03).

A proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia está pautada em documentos legais nacionais e internacionais e na BNCC. E reafirma

[...] o direito de todas as pessoas à educação e à convivência, frequentarem a escola comum e aprenderem de acordo com as suas possibilidades, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, econômicas, culturais, bem como sua raça, etnia, cor, religião, sexo, idade, dentre outras.

Na transformação dos sistemas educacionais inclusivos, podemos ressaltar a contribuição do Ministério Público (MP) quando publicou, em 2004, o documento “O Acesso de Aluno com Deficiência às Escolas em Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, MEC, 2004), tendo como objetivo divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. O MP defende uma educação ministrada com a preocupação de acolher a todos sem preconceitos e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações, até reprovação de uma série para outra, isto é,

[...] o cumprimento do direito constitucional indisponível (*sic*) de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas (*sic*), beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade (BRASIL, MEC, 2004, p. 11)<sup>32</sup>.

Como podemos observar, o que o MP prega não difere dos outros documentos aqui analisados. Este documento constitui ainda, uma proposta de ação aos Profissionais da Educação sobre a diversidade, utilizando-se de conceitos específicos relacionados à inclusão na tentativa de garantir a todas as crianças o acesso ao Ensino Fundamental sem discriminação.

A Convenção das Organizações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio dos Estados Partes presentes reafirma a importância de promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesta Convenção também se reafirmou a defesa dos direitos humanos em todas as suas dimensões: universalidade e indivisibilidade,

---

<sup>32</sup> A própria lei se contradiz demonstrando que os responsáveis por elaborar reconhecem que há exclusão e que os direitos, também, não são garantidos socialmente.

enfim o pleno exercício de viver em condições sociais iguais e sem discriminação (BRASIL, 2007, p. 14). Essa convenção teve como propósito proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Nessa perspectiva, o PNEDH (2007) teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos sociais ampliados de cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

A educação em direitos humanos, portanto, destinada aos excluídos, pauta-se na:

[...] diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, MEC, 2007, p. 24).

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos.

Nesse aspecto, o PDE (2007) visa operar a Política Nacional de Educação de forma harmonizada com os objetivos fundamentais da República, fixados pela Constituição Federal de 1988, a saber:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, MEC, 2007, p. 5).

O PDE adota uma concepção de educação sistêmica, com ordenação territorial e desenvolvimento. Parte do princípio de que para promover o desenvolvimento humano é necessário buscar a melhoria da qualidade da educação em geral e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, ou seja, o direito de aprender.

Assim se expressa o PDE:

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos **a formação de**

**professores para a educação especial**<sup>33</sup>, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada - BPC (BRASIL, MEC, 2007, p. 15).

O PDE previsto para dez anos se assentava em três momentos: diagnósticos, diretrizes a serem seguidas e formulação dos objetivos e metas a serem atingidos durante o período do plano. Os níveis de ensino abrangiam: educação básica, educação superior. Às modalidades de ensino envolviam [...] 1. Educação de jovens e adultos; 2. Educação a distância e tecnologias educacionais; 3. Educação tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação indígena. Ao magistério da educação básica. E ao financiamento e gestão.

A educação especial recebeu três ações: sala de recursos multifuncionais, Olha Brasil e programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência benefício de prestação continuada da assistência social.

Em relação à formação de professores para a proposta de inclusão, o PDE apresentava uma proposta que certamente ajudou na superação dos preconceitos e desconhecimento a respeito dos deficientes, seus direitos, suas potencialidades e necessidades. Em relação a essa meta, o PDE deixa claro que havia falta de professores capacitados, na rede de ensino, o que dificulta a implementação e o atendimento necessário ao processo de inclusão.

Fazer valer o cumprimento desses preceitos leva à operacionalização da política de inclusão escolar e social, ainda precária na realidade educacional brasileira. Percebemos que há incongruência entre a efetivação e a legitimação das leis educacionais na perspectiva inclusiva enquanto ações normativas no cumprimento da lei.

Consideramos que as políticas públicas de educação brasileira na perspectiva da inclusão, resultam de movimentos mundiais e locais. São ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, que viabilizam as oportunidades dos alunos estarem juntos, aprendendo e ensinando, participando da educação, sem discriminação nenhuma.

A base da educação inclusiva se encontra nos direitos inerentes a todos indistintamente, pelo simples fato de sermos seres humanos, valorizando as diferenças e as igualdades enquanto valores indissociáveis. Isso leva a um avanço “[...] em relação à ideia de equidade formal ao

---

<sup>33</sup> Grifo nosso.



contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, MEC, 2010, p. 9).

Todas essas Leis estabelecem as políticas públicas educativas que favorecem o processo de inclusão enquanto aceitação social. A existência e a efetivação deste aparato legal são de suma importância para a construção da ideia de cidadania e sociabilidade de todos, bem como para a redução dos preconceitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças sejam consideradas e respeitadas como condição humana.

O aluno com deficiência tem direito de frequentar a escola do seu município, do seu bairro, de se preparar para exercer um trabalho remunerado quando adulto; de ter assegurada sua cidadania e de ser atendido pedagogicamente quando estiver em fase de tratamento e/ou de hospitalização como qualquer outra pessoa tida como normal.

Ao abordar o tema da Legislação de educação hospitalar, recorreremos a Fonseca (1999), que enfatiza a importância do estabelecimento de políticas garantidoras dos direitos e necessidades dos alunos na situação de fragilidades em que se encontram como em situações especiais de saúde ou hospitalizados. A autora defende a necessidade de se estabelecer:

[...] uma política voltada para as necessidades pedagógicas-educacionais e os direitos à educação e à saúde desta clientela que se encontra em particular estágio de vida, tanto em relação ao crescimento e desenvolvimento, quanto em relação à construção de estratégias sociointerativas para o viver individual e em coletividade (FONSECA, 1999, p. 3).

A autora enfatiza a necessidade de políticas públicas que atendam os interesses dos alunos em situações especiais de saúde e que contribuam com a socialização e com a saúde. Nesse sentido, encontramos na CF de 1988 as bases para a educação hospitalar, no capítulo II, “Dos Direitos Sociais” - Art. 6º que estabelece “[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O Art. 205 da CF de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e em colaboração com a sociedade. Podemos, então, concluir que os alunos em situações especiais de saúde também devem e têm direito de estudar e não só permanecerem vinculados à escola. Estudar não é estar matriculado, e sim estabelecer interação com educadores, outros alunos e conteúdo para ampliar os conhecimentos acadêmicos, aperfeiçoar as relações sociais, capacitar-se para viver em sociedade, desenvolvendo a cidadania.

O Art. 208, inciso III da CF/1988 define que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Segundo este artigo, o atendimento educacional deve **preferencialmente**<sup>34</sup> ser oferecido na rede regular de ensino, mas, **não estabelece que não possa acontecer em outros locais**<sup>35</sup>, como no hospital. Portanto, aos alunos em situações especiais de saúde pode e deve ser oferecida uma educação inclusiva como garantia de direito aos que se encontram em período de escolarização e estejam passando por tratamento prolongado e/ou de hospitalização.

A Carta Magna no Art. 206, inciso VII, estabelece ainda a “garantia de padrão de qualidade” da educação, mas sem nenhuma especificação sobre o significado e a extensão dessa qualidade, o que pressupõe que o profissional da educação seja qualificado para realizar a tarefa de ensinar a todos, uma questão curricular, inclusive àqueles que se encontram em situações especiais de saúde (BRASIL, 1988).

Nessa realidade, torna-se oportuno destacar a garantia de educação escolar como um dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados, estabelecido e legalizado pela Resolução do MEC, CONANDA, SBP nº 41, de 1995. Essa Resolução, no item 9, assegura que o aluno em situação especial de saúde tem: “Direito a desfrutar de alguma recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”. O aluno em situação especial de saúde tem o direito de continuar seu processo de escolarização mesmo estando hospitalizado (FONSECA, 2003).

Um ano antes da promulgação da Resolução do MEC, CONANDA, SBP nº 41 foi realizada na Espanha, em 1994, na cidade de Salamanca, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” onde foram debatidos princípios, políticas e práticas em Educação Especial. O resultado desta conferência foi o Documento de igual nome, mais conhecido como Declaração de Salamanca.

Precedendo à Declaração de Salamanca, a Conferência Mundial de Educação para Todos, assinada em Jomtien-Tailândia em 1990, estabelecia as metas que deveriam ser atingidas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância.

---

<sup>34</sup> Grifo nosso.

<sup>35</sup> Idem.

A Declaração de Montreal assinada em Quebec, em junho 2001, também trata do tema da Inclusão social e escolar. Com esses objetivos, outros documentos internacionais foram produzidos em diferentes partes do mundo tendo em vista a construção de uma sociedade inclusiva.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 confirma a classe hospital como modalidade de educação inclusiva. Legaliza a necessidade do professor no hospital, bem como a da oferta de formação adequada a esse profissional no trabalho. A esse respeito, prescreve essa Lei em seu Art. 2º, inciso I, alínea “d”:

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência (BRASIL, 1989).

A LDB nº 9.394/1996, nos Art. 5º, § 5º, Art. 23 e 58, §2º, em nossa opinião, mantém a regulamentação da Classes hospitalares ao estabelecer no Art. 5º que o acesso ao ensino fundamental é direito público, cabendo a qualquer indivíduo acionar o Poder Público para exigí-lo, devendo o Poder Público “[...] criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (§ 5º). A forma de organização se apresenta no Art. 23, que pode ter caráter diverso de organização quando do interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No Art. 58, para os efeitos desta Lei, dispõe:

[...] por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. [...] § 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 (BRASIL, 1996).

As leis 7.853/1989 e 9.394/1996 apresentam ações pedagógicas integradas aos sistemas de saúde permitindo a todos o atendimento educacional quando impossibilitados de frequentarem a escola de origem. Segundo essas leis, o atendimento educacional será ofertado em classes escolares, em escolas regulares ou serviços especializados sempre que em função das condições especiais do aluno e quando não for possível a sua inclusão na classe comum de ensino regular. Isto significa que pode ocorrer em hospitais ou domicílio.

Empenhada em demonstrar a legitimidade da pedagogia hospitalar, citamos a Lei nº. 8.069/13/07/1990, ECA, Art. 7º, que assim estabelece:

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

Como pode ser observado, o ECA nos permite antever a garantia dos direitos, não só à educação, mas também, entre outros, o direito à saúde como condição própria de vida. Nesse sentido, entendemos que o artigo justifica o direito à saúde, pois ninguém vive dignamente sem saúde, educação e lazer.

Além do Art. 7º, o ECA prescreve os direitos da criança e adolescente em todo o seu texto. Para o que nos interessa, a questão da saúde e educação como direito humano e universal, o exercício da classe hospitalar, conforme o Capítulo IV, especialmente nos artigos 53 e 54. Estes artigos se expressam quanto ao dever do Estado de assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular do ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Assim, diante do que prevê o ECA, entendemos que um dos programas suplementares deve ser o atendimento pedagógico hospitalar, pois permite a continuidade da educação escolar, simultaneamente a assistência à saúde.

A este rol de garantias legais, acrescentamos, da Lei nº 8.069, o Art. 57, que prevê a obrigação do poder público de buscar formas alternativas de calendário escolar e formas de currículos para possibilitar a escolarização das pessoas deficientes e em situações especiais de saúde e entre estas as hospitalizadas. Essa lei é instrumento legal importante para a efetivação do atendimento pedagógico hospitalar, quando estabelece que o “Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas” para a educação da criança e do adolescente excluídos do ensino fundamental obrigatório, destacamos as crianças e adolescentes em estado de saúde especial.

Considerando a Classe hospitalar um dos desdobramentos da modalidade, educação especial, faz-se necessário desvendar o que a LDB 9.394/1996, no Capítulo V, entende por Educação Especial: “modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente**<sup>36</sup> na Rede Regular de Ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais”.

---

<sup>36</sup> Grifo nosso

A LDB 9.394/1996 assegura, conforme Título III, Artigo 5º, o “acesso à educação como direito subjetivo” garantindo a todo e qualquer cidadão reivindicar o cumprimento dessa prerrogativa. Desse modo, entendemos a recorrência à Pedagogia Hospitalar como legítima nos casos de educação escolar de crianças ou adolescentes (ou mesmo jovens e adultos) quando hospitalizados ou em estado de doenças.

Evidências do enunciado no parágrafo anterior podem ser encontradas no capítulo V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, nos Artigos 58; 59 e 60 referentes à Educação Especial. O Art. 58 define a Educação Especial como modalidade da Educação Básica a ser oferecida aos educandos com necessidades especiais e deve ser ofertada **preferencialmente**<sup>37</sup> na rede de ensino regular. O parágrafo 1º estabelece que haja “serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Nesses casos, o Art. 59, em seu Inciso I prevê, além de currículos, métodos, recursos e organização específica do ensino outras adaptações como: terminalidade específica, aceleração escolar, entre outras medidas como forma de garantir o direito à educação escolar às pessoas com deficiências ou necessidades específicas.

Nesse aspecto, percebemos a consonância da lei com uma educação inclusiva, considerando a oferta de condições próprias para o aluno desenvolver suas potencialidades, criando-lhe possibilidades para estudar e aprender. Essas exigências feitas pela Lei 9394/1996 para a oferta da educação escolar aos alunos em estado de saúde especial não se restringem à rede pública, haja vista o que prega o Art. 60 em relação ao credenciamento dos estabelecimentos de ensino sem fins lucrativos.

Entendemos a oferta da educação através do exercício da classe hospitalar como uma forma de ampliação do atendimento escolar, o que nos remete à importância do processo de inclusão como um fato complexo que vai além da matrícula do aluno no ensino regular, exigindo-se que mantenha para este uma educação de qualidade, promotora de aprendizagens efetivas mediante a oferta de novos conhecimentos. Nesses casos, a garantia do direito à educação das crianças/adolescentes em situações especiais de saúde/hospitalizado constitui aspecto que não pode ser negligenciado.

---

<sup>37</sup> Grifo nosso.

Em continuidade à nossa exposição acerca da Legislação da Pedagogia, citamos o documento oficial do MEC “Classe Hospitalar<sup>38</sup> e Atendimento Pedagógico Domiciliar<sup>39</sup>: estratégias e orientações” (2002). Esse documento prescreve que a escolarização básica destinada aos alunos em situações especiais de saúde deve ser realizada de modo integrado com os serviços de saúde e que o currículo deve ser adaptado a exemplo do que prescreve a LDB 9.394/1996 no Art. 58 e 59.

Dessa forma, para a efetivação da inclusão, é preciso que esta ocorra não só na dimensão educacional, mas no plano político, social e cultural, e, portanto, humanístico, como está previsto no Decreto nº 6.571 de 17/09/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394/1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. O Decreto nº 6.571, no Art. 3º, define que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado,

[...]

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; [...]

Nesse contexto, alguns movimentos no sentido de organizar a Educação Especial foram feitos, mas, o atendimento educacional aos alunos hospitalizados ainda trazia algumas imprecisões e indefinições que não foram esclarecidas, mas apresentavam avanços. Em 24 de setembro é promulgada a Lei 13.146, de 2018, que altera o Artigo 4º da LDB 9394/1996 que passa a vigorar acrescido do Art. 4º-A, que assegura o atendimento pedagógico hospitalar.

O Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a Educação Especial (EE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo no Art. 2º § 1º o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado,” e traçando, em seu Art. 3º os objetivos:

<sup>38</sup> Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, MEC, 2002, p. 13).

<sup>39</sup> Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, MEC, 2002, p. 13).

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Em 13 de julho de 2010, foi homologada a Resolução nº 4, que define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa resolução expressa no Art. 1º:

[...] Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das **etapas e modalidades** da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em **ambiente educativo**, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de **garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão** com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a **aprendizagem para continuidade dos estudos** e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

O documento traz, no Título VI, capítulo II, as Modalidades da Educação Básica; e, a Seção II destina-se a Educação Especial. O Art. 29 é o único destinado à educação especial que é transversal e perpassa todos os níveis e modalidades. No parágrafo 1º, estabelece que os alunos

[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública [...].

A respeito da formação dos professores, essa resolução traz a orientação no § 3º que “[...] os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais que trata o inciso III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; [...]”. Mas, essa orientação não define como deve ser a formação do professor para atuar no AEE. Essa resolução deixa a responsabilidade do sistema de ensino a escolha do professor para o AEE.

Juntamente com estas orientações também, estabelece que o atendimento Educacional Especializado não substitua a escolaridade regular e deve ser realizado, subentende-se, no

contraturno. Outra questão que não está clara, e deve ser considerada, é o atendimento pedagógico hospitalizado às crianças em situação de saúde especial ou em atendimento domiciliar. Define que o atendimento é realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais na própria escola, podendo ocorrer em um centro de Atendimento Educacional Especializado deixando aberto para o sistema de ensino escolher como será ofertado.

Além deste apoio ainda deve propiciar salas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (§ 1º),<sup>40</sup> produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, como livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa, visando eliminar barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Em consonância com esse Decreto, a proposta de educação inclusiva prevê que “todos” tenham direito, de fato, à Educação de Qualidade que atenda às suas necessidades específicas em conformidade com a proposta de Educação para Todos, previstos nos documentos anteriormente citados. Nesse sentido, a Pedagogia Hospitalar se legitima ao ofertar atendimento pedagógico hospitalar.

O Decreto nº 6.571 de 17/09/2008 orienta que o contexto educacional deverá ser significativo e motivante, a fim de favorecer a aprendizagem mais prazerosa, ao envolver a família e a realidade em que vive a criança/adolescente. Portanto, a proposta de inclusão deve considerar esses preceitos que implicam em reformas na organização e funcionamento dos serviços destinados as crianças/adolescentes. É nesta perspectiva que os atendimentos pedagógicos hospitalares devem acontecer.

Outro documento importante para a escolarização de alunos em condições especiais de saúde é a Resolução MEC/CNE/SEE nº 02, datada em 11 de setembro de 2002, que se concretiza na Lei nº 13.146 de 2015<sup>41</sup>. Essa Resolução, no artigo 13, trata da obrigatoriedade e utiliza a nomenclatura “classe hospitalar”; define, entre os educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde (art.13, §1º e 2º). Determina a implantação de classes hospitalares para o atendimento pedagógico aos alunos com

---

<sup>40</sup> Ausentes na maioria das escolas. Esperamos que, pelo menos, por enquanto.

<sup>41</sup> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).



necessidades especiais transitórias. Também estabelece o atendimento pedagógico domiciliar para educandos impossibilitados de frequentar a escola.

Em relação à formação de professores, a Resolução MEC/CNE/SEE nº 02, de 2002, no Art. 28, inciso X determina a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. A organização de cursos acadêmicos na formação inicial e continuada destinados a atender a essa nova demanda, reforçando

[...] o direito à saúde, segundo a Constituição Federal (Art. 196). deve ser garantido mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e serviços, tanto para a sua promoção quanto para a sua proteção e recuperação. Assim, a qualidade do cuidado em saúde está referida diretamente a uma concepção ampliada em que o atendimento às necessidades de moradia, trabalho e educação, entre outras, assume relevância para compor a atenção integral. A integralidade é, inclusive, uma das diretrizes de organização do Sistema Único de Saúde, definido por lei (Art. 197) (BRASIL, MEC, 2002, p. 10).

Nesse sentido, cabe ao Estado e à sociedade civil priorizar e combater os entraves que levam as crianças/adolescentes, jovens e adultos a se afastarem ou mesmo não ter acesso à escolaridade, isto é, obriga os órgãos públicos a incluir o aluno em condições especiais de saúde que se afasta da escola.

Em 6 de junho de 2015 entra em vigor a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Nessa normativa não há um artigo destinado ao atendimento pedagógico hospitalar. Considera-se uma falha na lei mais uma vez, mas é uma conquista, pois não tínhamos uma legislação específica para a inclusão. A LDB/1996 traz um capítulo específico para a inclusão que engloba os artigos 58, 59, 59-A e 60 que foram incorporados.

Em 24 de setembro de 2018, mais de 3 anos após a Lei nº 13.146, o Artigo 4º da LDB 9394/1996 sofre alteração passando o seu texto a vigorar acrescido do Art. 4º-A:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Fica demonstrado, com base no conteúdo dos documentos analisados, a existência de uma fundamentação legal sobre educação escolar de crianças, adolescentes, em estado de doenças tanto no hospital como em domicílio seja familiar ou em albergues. Dessa forma, consideramos de suma importância o conhecimento dos textos legais para o desenvolvimento dessa pedagogia, embora reconheçamos que só a lei não seja suficiente para a implementação dessa prática pedagógica. Torna-se necessário que a oferta da educação hospitalar faça parte das políticas públicas, conte com orçamento apropriado e recursos humanos preparados e englobe um número significativo de sujeitos envolvidos nessa realização.

Embora a LDB 9394/1996 não traga a educação para a saúde como modalidade educativa, a exemplo do que faz com a educação indígena, educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras, ela defende uma educação que se preocupe com a saúde e que esteja fundamentada em princípios próprios de ação com pessoas em estado de doença. Desse modo, uma pedagogia da escuta que se materialize no hospital requer, em primeira instância, fundamentação legal para poder ser efetivada. Foi com essa preocupação que procuramos evidenciar de modo objetivo o respaldo legal para a Pedagogia Hospitalar, que defendemos como uma modalidade educativa

De acordo com Matos e Mugiatti (2007, p. 37):

[...] a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar. Trata-se de nova realidade multi/inter/transdisciplinar com características educativas.

Os estudos sobre as políticas de formação de professores permitiram-nos conhecer grande parte da legislação brasileira sobre essa temática. Em nossa pesquisa, identificamos várias propostas de formação de professores que têm se delineado nas últimas décadas, destacando as competências de professor pesquisador, reflexivo. Enfocamos na proposta de educação a que todos tenham direito, de fato, à educação de qualidade.

No próximo capítulo trataremos de analisar se, e como aparecem nas propostas curriculares do curso de Pedagogia, nas diferentes regiões de nosso país, as possibilidades de que esta formação de professores forme profissionais que possam atender as necessidades específicas das pessoas em condições especiais de saúde.

## **CAPÍTULO III – CURRÍCULO E CLASSE HOSPITALAR: EM BUSCA DA PRÁXIS**

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre currículo de formação de professores e apresentar os dados conseguidos nesta pesquisa sobre currículo dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais (UFs) e Pontifícias Universidades Católicas do Brasil (PUCs), por entendermos que somente conhecendo o macro poderemos analisar com profundidade e rigor o micro. Apresentamos os dados encontrados em três universidades de Goiânia: UFG, PUC Goiás e UNIALFA. Também refletimos sobre as produções científicas existentes no Brasil em relação à atuação do pedagogo em classe hospitalar e, após, analisamos e selecionamos os mais relevantes para esta pesquisa.

Estudamos, anteriormente, as políticas públicas educacionais previstas nos documentos oficiais sobre a formação de professores que sustentam a base desta tese. Este capítulo constitui referências para análise crítico-reflexiva na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético que envolve a formação dos professores pedagogos para atuarem em ambiente sociais não escolar, que nesta pesquisa se centra na classe hospitalar nos cursos que serão analisados no próximo capítulo

Para atender esse objetivo, realizamos o levantamento em relação às UFs e Pontifícias Universidades Católicas do Brasil, considerando a importância de manter o caráter qualitativo que está pautado no levantamento bibliográfico e seguir as etapas.

Pesquisamos no Google a relação das Universidades Federais do Brasil por regiões, no ano de 2020, com o total de 67, sendo 09 na região Centro-Oeste, 20 na região Nordeste, 11 na região Norte, 19 na região sudeste e 8 na região Sul<sup>42</sup>. A relação das PUCs, encontramos na Wikipedia, perfazendo o total de 7, assim divididas: 4 na região Sudeste, 2 na região Sul e 1 no Centro-Oeste<sup>43</sup>.

Com esse levantamento em mãos, construímos as tabelas por região e por instituição. Em seguida iniciamos a pesquisa nos sites das Universidades com o intuito de encontrar os Programas ou a Matriz Curricular com as relações das disciplinas e ementas com o objetivo de

---

<sup>42</sup> Cf. disponível em: Lista de Universidade Federais do Brasil por Estado - 2020 | PEBSF. Acesso em: 09 fev. 2020.

<sup>43</sup> Cf. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_institui%C3%A7%C3%B5es\\_cat%C3%B3licas\\_de\\_ensino\\_superior\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_institui%C3%A7%C3%B5es_cat%C3%B3licas_de_ensino_superior_do_Brasil). Acesso em: 09 fev. 2020.

identificar se havia alguma disciplina que contemplava disciplina que prepara o pedagogo para atuar em classe hospitalar ou a disciplina Pedagogia Hospitalar.

A pesquisa qualitativa determina “a busca de uma metodologia que [considere] o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais” [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Para realizar a pesquisa, buscamos embasamento no referencial teórico sobre pedagogia, pedagogia hospitalar, formação de professores, políticas educacionais, currículo, inclusão e gênero. Essas categorias constituem o apoio para dialogar com o conhecimento produzido na busca de respostas.

Com esse entendimento, continuamos o trabalho de pesquisa com estudos bibliográficos, análise de documentos oficiais e questionários, como aqui já foi apresentado, respeitando a proposta do materialismo dialético que busca extrapolar a dualidade entre essência e historicidade. A esse respeito como já foi dito, retornamos e recorreremos à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2015) ao revelar que a formação humana coincide com o processo de promoção humana, centrada na educação, ou seja, a formação plena dos seres humanos na sociedade capitalista de classe.

E, com o objetivo de identificar e conhecer a proposta de Pedagogia nos currículos das UFs e das PUCs, realizamos consultas on-line nos sites das universidades em busca da Proposta Política Pedagógica (PPP). Obtivemos êxito em algumas universidades e encontramos a PPP, Matriz Curricular e Ementas das disciplinas separadamente, mas também aconteceram insucessos, pois encontramos sites onde não constavam os documentos, o que impossibilita apresentar os dados de algumas universidades. Assim, apresentaremos os dados a seguir por regiões, conforme a divisão geográfica brasileira.

Não é demais esclarecer que devido à amplitude, riqueza e complexidade do tema abordado, outras fontes foram consultadas, seja para o enriquecimento da pesquisa, seja como fonte alternativa de entendimentos e aprofundamentos teóricos. Isto contribuiu para aprofundar na análise dos dados frente aos desafios que é conhecer a riqueza de currículos dos cursos de Pedagogia e identificar nas entrelinhas das Ementas das disciplinas conteúdos que possibilitem contemplar a Pedagogia Hospitalar, pois a saúde e educação são direitos de todas as crianças e adolescentes. Vale lembrar o que foi trabalhado no Capítulo I a respeito aos direitos à educação e a saúde. Não precisamos mais enfrentar impasses entre esses direitos, pois com a humanização

dos hospitais e as políticas públicas voltadas para a educação e a saúde a escola pode levar os currículos presentes nas escolas de origem do aluno em situações especiais de saúde em período de hospitalização para dentro do hospital.

O ponto de partida estabelecido como referência básica para os estudos sobre currículo nesta pesquisa foram as obras: “Ideologia e currículo”, de Michael Apple (1982), e “Currículo, território em disputa”, de Miguel Arroyo (2011). Outras fontes foram consultadas para o enriquecimento, entendimentos e aprofundamentos teóricos, e dentre eles, destacamos: Tardif (2008), que foi essencial no tratamento e entendimento do assunto.

Os currículos são elaborados, implementados e implantados nas escolas pela força política hegemônica que ocupa postos de governo, numa [...] “relação de política de ocultamento, segregação e classificação” (ARROYO, 2013, p. 140). Em geral, não trazem as experiências de sujeitos da classe social dos trabalhadores como pontos de abordagem importantes, pelo fato de não os considerarem como produtores de conhecimento ou como objetos de estudo que mereçam atenção curricular como protagonistas de uma educação emancipatória.

Até hoje, nos currículos, crianças e adolescentes são privados do direito de se entenderem como sujeitos da história, perpetuando a segregação dos setores da sociedade economicamente menos favorecidos, colocando-os como meros beneficiários da história, riqueza e cultura produzidas pelos grupos dominantes, que os consideram seres desaculturados e sem saberes passíveis de serem repassados, sendo concebidos apenas como receptores de saberes produzidos por um restrito grupo social. “[...] Uma forma antipedagógica de perpetuar identidades coletivas negativas, inferiorizadas, é inculcá-lhes: vocês sem saberes, sem cultura venham a aprender dos sábios e cultos” (ARROYO, 2013, p. 141).

A chegada dos pobres às unidades escolares deu visibilidade a política de dominação e submissão existente entre pobres e ricos. O mundo do sistema não ignorou a chegada dos novos alunos como seres de direito, mas se preparou para recebê-los, mantendo a escola dual, o conhecimento para alguns e a preparação para o trabalho para outros.

Pensando na realidade social, nas experiências e vivências dos sujeitos da ação educativa, Arroyo (2011) alerta que o currículo não é somente um território em disputas teóricas, mas um espaço para a voz de professores, alunos e coletivos de origem que buscam ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que se afirmam no território do conhecimento. Destaca também que há uma disputa para que os saberes da docência sejam

reconhecidos e a forma como isso pode acontecer é trazendo as vivências de educandos, educadores e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação.

A esse respeito, Apple (1982) observa que é necessário manter um sentido de comunidade, baseado em “homogeneidade cultural e consenso de valores”, reconhecendo a historicidade e experiências de vida de alunos e professores, pois, como destaca Arroyo (2011), toda experiência social produz conhecimento. No entanto, esclarece que a produção do conhecimento é pensada longe da experiência, distante do real vivido. O real pensado é construído por pessoas com alto grau de erudição, mas muito distantes das vivências comuns e quando isso acontece é produzida, além da injustiça social, a injustiça cognitiva.

Vale ressaltar que “[...] todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento que pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (ARROYO, 2011, p. 117). Sendo assim, é importante que sejam superados olhares distantes, distorcidos e que sejam reconhecidas a pluralidade e a diversidade, com planejamentos coletivos mensais e dias de estudo para se repensar os currículos.

Arroyo (2011, p. 118) afirma que o progresso alcançado no campo do currículo como o campo do conhecimento por excelência e compreender o professor como profissional dos conteúdos curriculares é um grande avanço na identidade profissional. Pontua também que há uma maior densidade de conhecimentos com a exigência do domínio de noções, concepções e teorias, ressaltando que tudo isso também gera o contrário, isto é, há uma “menor densidade de experiências sociais nos currículos, nas lições e avaliações de educação básica e de formação docente”.

Para Arroyo (2011), essa densidade teórica ainda é vazia, pois não há um avanço significativo no reconhecimento de saberes e experiências sociais, uma vez que há constatação nos encontros docentes em seus momentos coletivos de que o currículo não valoriza as experiências sociais. Assim, faz-se necessário trazer a contribuição de Tardif (2008, p. 243) quando afirma que se quisermos que “os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”. Talvez, esse seja o raciocínio que levou esta pesquisadora a investigar sobre as possibilidades que os currículos de Pedagogia abrem para a Pedagogia Hospitalar.

Segundo Arroyo (2011), as diversidades de experiências sociais que alunos e professores levam para as salas de aula pressionam por uma forma mais ampla de ver os conhecimentos, da função dos currículos e da docência para garantir o direito a conhecer as experiências sociais e seus significados. Tanto alunos como professores vêm tomando sua real posição no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos não são destinatários passivos e os educadores não são apenas meros transmissores de conhecimento. São sujeitos ativos, indagadores, produtores de conhecimento através de suas vivências e questionamentos.

Dessa forma, entendemos que há urgência na abertura dos currículos e livros didáticos aos sujeitos que constroem suas histórias através das experiências vividas, tornando as salas de aula ambientes mais próximos da realidade dos indivíduos que as frequentam, uma vez que conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos, sendo necessário perceber entre os alunos quais práticas poderão sustentar os conhecimentos de cada disciplina e como os sujeitos podem ser inseridos como atores transformadores desses conteúdos.

Para Saviani (2011, p. 14), o currículo escolar é uma organização do conjunto das atividades distribuídas no espaço e tempo escolar, sendo indispensável ao desempenho da função própria da escola. Entende que a escola assume sua real função quando proporciona às novas gerações a apropriação do conhecimento sistematizado “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

A organização de um currículo em uma sociedade de classes se dá sempre em meio à disputa de projetos para a sociedade e, portanto, de projetos educacionais, que acontecem desde o chão da escola até as mais altas instâncias de poder. E nesta disputa os movimentos sociais têm marcado sua presença em defesa de projetos mais progressistas para a maioria do povo.

A luta dos movimentos sociais e dos educadores iniciada na década de 1970 culminou na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, e se materializou no documento final denominado Carta de Goiânia e que se assemelha a um projeto de sociedade e de educação, pois continha os anseios da sociedade civil para uma nação democrática. As ações dos movimentos sociais de todos os matizes ao longo dessa década influenciaram na elaboração da Constituição de 1988 que tem um caráter progressista. Os movimentos sociais desde o início lutavam pelo fim da ditadura em favor de uma sociedade democrática.



Muito dessas conquistas sociais foram garantidas na Constituição Federal. Na década de 1990, ocorreram reorientações políticas sob a ótica neoliberal fruto do tratado de Washington que afetaram as políticas sociais com a argumentação de que havia má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação de currículo.

A esse respeito, Saviani (2018, p. 292), relata que

A nova ordem socioeconômica então instaurada recebeu o nome de ‘neoliberalismo’ que remete ao ‘Consenso de Washington’ [...] com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. [...] Williamson denominou de ‘Consenso de Washington’ o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia.

Continua o autor dizendo que na América Latina o consenso se dividia em três ordens, a saber:

[...] em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. (SAVIANI, 2018, p. 293).

Essas medidas, que inicialmente foram impostas como condições para financiamentos pelas agências internacionais, foram assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países da América Latina.

No Brasil, no que se refere à política educacional, os movimentos dos educadores desde 1970 vinham lutando em prol de uma educação de qualidade e já tinham fundado várias instituições como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), 1977, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) – 1978, ANDE (Associação Nacional de Educação) – 1979, CPB (Confederação dos Professores do Brasil) – 1979, ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) -1981 e outros.

Saviani (2018) recupera historicamente, que as mobilizações dos educadores que compunham as instituições organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CBES) em 1980 e aprofundaram as discussões sobre a política educacional interferindo no seu encaminhamento. Antecipam o governo e apresentam um projeto de Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional protocolado na Câmara dos Deputados sob número 1.158-A/88 em dezembro de 1988, mas, foram derrotados no Senado por interferência de FHC. Em 1997, em Belo Horizonte, realizam o I e II CONEDs (Congressos Nacionais de Educação) e laboram o projeto de PNE (Plano Nacional de Educação) conhecido como “projeto da sociedade brasileira” que também se antecipou ao projeto do MEC dando entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, mas, o governo novamente interferiu, pois, tinha a maioria no congresso e reverteu a iniciativa dos educadores aprovando o PNE do MEC.

Esses documentos oficiais elaborados e aprovados pelo governo eram exigência da nova ordem política e social do Brasil. Novas políticas educacionais que atendessem a orientação neoliberal para organizar e realizar a prática educativa. São eles: nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (LDB), aprovada em dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Vianna e Unberhaum (2004), o PNE já era pensado por Constituições anteriores desde 1934, com exceção de 1937, mas somente na Constituição de 1988, no Art. 214, que foi instituída a obrigatoriedade de um PNE a longo prazo, ou seja, como uma política de Estado. Oito anos depois a LDB 9394/1996, define no Art. 9º que compete à União elaborar o PNE em parceria com os estados e municípios no prazo de um ano. Fato não concretizado pelos governos da época.

A elaboração do primeiro PNE foi de lutas, disputas e conflitos entre o mundo real vivido e o mundo dos sistemas. Movimentos em defesa da educação pública organizaram Fóruns e Congressos para pensar as primeiras diretrizes do Plano Nacional da Educação da sociedade brasileira. Nas palavras das autoras,

[...] setores organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sistematizaram as primeiras diretrizes educacionais para sua elaboração, durante o 1º Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – 1º Coned –, realizado em Belo Horizonte, em julho e agosto de 1996. Com a aprovação da LDB, acelera-se o processo de elaboração do PNE e, em 9 de novembro de 1997, é consolidado o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, durante o 2º Congresso Nacional de Educação – 2º Coned –, realizado também em Belo Horizonte (VIANNA; UNBERHAUM, 2004, p. 86).

Valente e Romano (2002) relatam que o plano elaborado na 2º Coned, apresentado à Câmara dos Deputados por Ivan Valente, transformou-se em um projeto de lei nº 4.155/1998, que passou a ser debatido pela Comissão de Educação da Câmara Federal. Como dito

anteriormente, a criação do PNE foi de disputa. A União apresentou outro plano elaborado pelo MEC que tramitou como anexo do Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Este anexo, após incorporar parte introdutória do PNE da sociedade brasileira, tornando-se o PNE aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Em 09 de janeiro de 2001, FHC sanciona a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE, com 9 vetos todos relacionados a verbas. Temos um plano, mas não temos verbas, o que se caracteriza como uma proposta ou uma carta de intenção como Valente e Romano (2002) denominam.

Os vetos impostos por FHC demonstram o que atribui à educação brasileira e retrata o domínio do FMI na gestão neoliberal implantada pelo acordo de Washington. “[...] O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. [...] este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções”. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 105-106).

Continuam os autores relatando que os nove vetos que FHC retirou do PNE (2001 – 2011), a sociedade civil entende como determinante para melhorar a qualidade da educação pública brasileira. São eles:

[...] O primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima. Os quatro outros seguintes incidiram sobre o ensino superior, especificamente na meta que determinava que o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total deste nível de ensino; na que subvinculava 75% dos recursos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior; na que determinava a ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada; e na que determinava a implantação de planos gerais de carreira para os funcionários das universidades federais. Outro veto incidiu sobre a meta que mandava ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica. *Dois outros vetos diziam respeito, precisamente, ao financiamento público da educação.* (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 105).

Importante registrar que, comparando a proposta do Plano Educacional da Sociedade brasileira e o Plano Nacional de Educação aprovado, Valente e Romano (2002, p. 103), destacam que em relação à gênero, à diversidade e às diferenças, há ausência de qualquer menção no Plano aprovado<sup>44</sup>. Os autores destacam que o Plano Educacional da sociedade brasileira buscava em suas diretrizes gerais:

---

<sup>44</sup> Os modelos dominantes de masculinidade e feminilidade presente na sociedade são contemplados inicialmente nas políticas públicas educacionais apontando as desigualdades de gênero.

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira.

Esses documentos constituem referências para analisar e apontar as continuidades, conquistas e retrocessos sociais usando as orientações do materialismo histórico-dialético, “[...] que permite conhecer, revelar e expor as contradições da realidade concreta, evidenciando o processo de transformação da sociedade, que se realiza por meio de movimentos de permanência e ruptura” (ARAÚJO, 2020, p. 2).

Nesse sentido Azevedo (2004 apud ARAÚJO, 2020, p. 2) defende que,

[...] embora, nas sociedades capitalistas, o Estado esteja submetido aos interesses do capital, as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produtos de tensões, lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade capitalista.

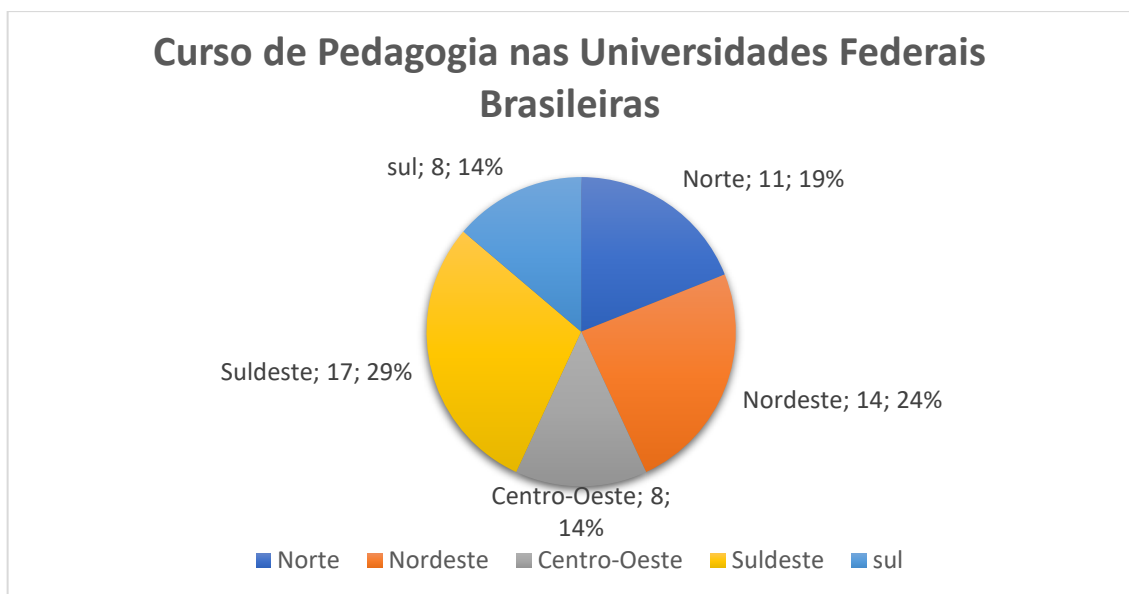
As tensões e forças entre o mundo real vivido e o mundo do sistema se produzem decorrente da participação dos movimentos organizados da sociedade e de suas contribuições e intervenções nas elaborações das políticas públicas que realmente atendam a necessidade do povo. Os movimentos organizados da sociedade buscam e defendem a construção de uma sociedade emancipadora com direitos sociais e políticos, justiça e equidade<sup>45</sup>, cultura e de educação. É com esse entendimento que apresentamos os dados encontrados nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas

### **3.1 Currículo de Pedagogia no Território Brasileiro**

Os gráficos abaixo apresentam os números de Universidades Federais e Pontifícia Universidade Católica que oferecem o Curso de Pedagogia no território brasileiro.

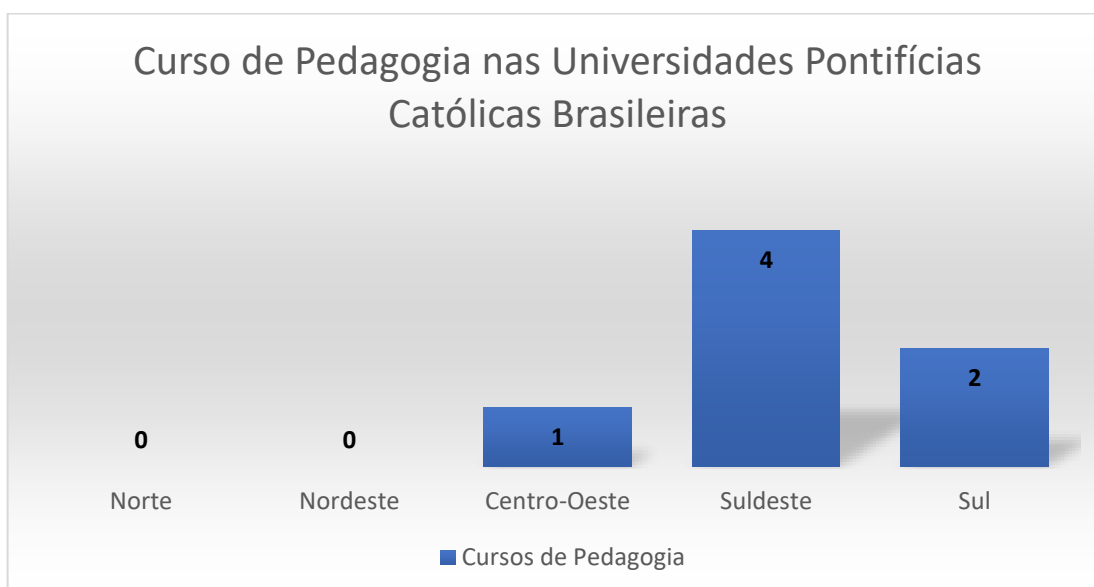
---

<sup>45</sup> Nessa proposta a educação é centrada na construção de uma nova cultura, um novo homem, uma sociedade emancipatória em que o gênero na educação não é uma afronta a família, mas sim realidade da diversidade que é vivida e, portanto, natural. Apesar da importância dessa abordagem o tempo não permitiu desenvolver como as políticas públicas foram afetadas por ela.

**Gráfico 1** – Curso de Pedagogia nas Universidades Federais Brasileira

**Fonte:** A Pesquisadora.

O gráfico 1 apresenta o quantitativo de Curso de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais já distribuídos por regiões. O maior número de Cursos de Pedagogia está na região Sudeste ofertados por 17 Universidades o que computa 29% do total. As regiões Sul e Centro-Oeste apresentam o mesmo quantitativo de 8 Cursos de Pedagogia, com 14%. Em segundo lugar em números de curso de pedagogia nas universidades federais, está a região Nordeste, com 14 cursos e 24%; e, em terceiro lugar, a região Norte com 11 cursos ofertados e 19%.

**Gráfico 2** – Curso de Pedagogia nas PUCs brasileiras

**Fonte:** A Pesquisadora.

O gráfico 2 apresenta o quantitativo de Curso de Pedagogia ofertados pelas Pontifícias Universidades Católicas distribuídos por regiões brasileiras. Não encontramos na busca on-line o curso de Pedagogia nas PUCs das regiões Norte e Nordeste. O maior número de Cursos de Pedagogia da PUCs está na região Sudeste totalizando 04 o que computa 28% do total. Em segundo lugar, estão os de Cursos de Pedagogia nas PUCs da região Sul com 02 cursos o que totaliza 14% do total. Em terceiro lugar, a região Centro-Oeste com 01 Curso de Pedagogia que equivale a 07% do total.

A seguir, apresentamos o levantamento da Educação Especial nos Cursos de Pedagogia das Universidades, pesquisadas, por regiões com o objetivo de identificar as disciplinas que oferecem formação para a atuação do pedagogo em ambientes sociais não escolares como a Classe Hospitalar.

Como já foi aqui apresentado, há uma variada nomenclatura que define essa prática pedagógica. Fonseca (2000), Ceccin (1999), Matos (2009) e Matos e Mugiatti (2009) usam o termo Pedagogia Hospitalar. Os documentos oficiais brasileiros denominam as Classes Hospitalares para o Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar.

Conhecer e entender os significados dos termos usados nas produções científicas que antecedem os documentos oficiais, e ainda usados por pesquisadores, professores, instituições, permite um olhar detalhado no material dos currículos dos Cursos de Pedagogia encontrado nesta pesquisa.

### 3.1.1 Nas Universidades Federais na Região Norte

Na Região Norte encontramos 11 Universidades Federais que possuem o Curso de Pedagogia, mas os dados necessários para a pesquisa encontrados nos sites oficiais das instituições permitiram selecionar 7 cursos.

No site do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre/UFAC,<sup>46</sup> encontramos as Ementas e identificamos duas Matrizes Curriculares Correntes: Versão 6 – 2019/1 ofertando 2 disciplinas e a Versão 11 – 2019/1 que oferta 3 disciplinas destinadas à Educação Especial. A Matriz da Versão 6 oferece Metodologias da Educação Inclusiva e Atuação do Pedagogo em Ambientes não Escolares. A Versão 11 oferece Fundamentos da Educação Especial, Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas e Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Deficiência Visual. A UFAC oferece conhecimento teórico para o Atendimento

---

<sup>46</sup> Cf. Universidade Federal do Acre/UFAC - Ementário Pedagogia/UFAC Portal do Ementário - UFAC - Bem-vindo(a). Acesso em: 10 mar. 2022.

Educacional a Crianças Hospitalizadas em duas disciplinas que forma o pedagogo para atuar em classe hospitalar. Na análise, o termo usado nos documentos oficiais do Curso de Pedagogia será respeitado.

**Tabela 7 – Disciplinas ofertadas na UFAC**

Universidade Federal do Acre - UFAC			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
CELA059	Fundamentos da Educação Especial	X	Obrigatória
CEL214	Metodologias da Educação Inclusiva	X	Obrigatória
CEL229	Atuação do Pedagogo em Ambientes não Escolares	X	Obrigatória
CELA134	Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas	X	obrigatória
CELA235	Fundamentos da Educação Especial ao Aluno com Deficiência Visual	X	Eletiva

Fonte: A Pesquisadora

A Ementa de Fundamentos da Educação Especial apresenta “[...] Caracterização, conceito e objetivos da Educação Especial. Aspectos filosóficos, princípios norteadores, modalidades de atendimento. [...] Abordagens Didáticas para portadores de necessidades especiais<sup>47</sup>” Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas estuda as “[...] políticas, diretrizes e funcionamento administrativo e pedagógico das classes hospitalares. Desenvolvimento de atividades de docência em ambientes hospitalares com crianças matriculadas na educação infantil e séries iniciais”.

Em Atuação do Pedagogo em Ambientes não Escolares”, o aluno de pedagogia estuda

[...] Educação não escolar: âmbitos, finalidades e práticas. Processos educativos e gestoriais em diferentes instituições: filantrópicas, comunitárias, assistenciais, hospitalares e empresariais. Planejamento, implementação e avaliação de ações socioeducativas e de formação profissional.

Metodologias da Educação Inclusiva centra os conhecimentos em

[...] Políticas sociais de educação inclusiva. Perfil pedagógico do professor inclusivo. Pressupostos teóricos e metodológicos da Escola Inclusiva. Perspectivas da educação inclusiva no sistema escolar: currículo, avaliação e didática. Metodologias inclusivas: Baixa Visão, Cegueira, surdez, transtornos globais e funcionais do desenvolvimento (autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil), altas habilidades/superdotação.

<sup>47</sup> Terminologia desatualizada. Cf. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 08 out. 2021.

Essas disciplinas se entrelaçam nos referenciais teóricos, possibilitando formar o pedagogo que realiza o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar. Também auxilia na prática reflexiva, ou seja, na ação – reflexão – ação.

Analizamos o PP do curso de Pedagogia/PARFOR de 2013, da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP<sup>48</sup>. Selecionamos três disciplinas voltadas para a Educação Especial. Ao analisar as Ementas, verificamos a importância de cada uma delas, pois se completam e fundamentam os conhecimentos necessários na formação do pedagogo para a prática na classe hospitalar.

**Tabela 8** – Disciplinas ofertadas na UNIFAP

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP			
Código <sup>49</sup>	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação Inclusiva para a PNEE	X	Obrigatória
	Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico	X	

Fonte: A Pesquisadora.

A disciplina Educação Inclusiva para a PNEE<sup>50</sup> fundamenta a Educação Inclusiva ao tratar de “histórico, conceitos e terminologias. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções histórica, psicológica, filosófica e sociológica. Processos de identificação dos sujeitos da educação inclusiva”.

A educação em ambientes não escolares e a atuação do pedagogo nesses ambientes prevê na formação a articulação entre teoria e prática. Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico desenvolve estágio em ambientes não escolares, uma prática pedagógica do século XXI e os desafios modernos da gestão administrativa e pedagógica. Plano gestor em ambientes educativos não-escolares. O pedagogo como agente coordenador e implementador da organização e gestão em ambientes escolares e não-escolares. Saberes necessários ao gestor e coordenador pedagógico em espaços não escolares.

<sup>48</sup> Cf. Universidade Federal do Amapá/UNIFAP PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR (UNIFAP) - MACAPÁ/AP - 2013. [https://www2.unifap.br/parfor/files/2015/04/PPC\\_Pedagogia\\_PARFOR.pdf](https://www2.unifap.br/parfor/files/2015/04/PPC_Pedagogia_PARFOR.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>49</sup> Não consta no Projeto Pedagógico do Curso De Pedagogia/PARFOR (UNIFAP) - Macapá/AP – 2013 os códigos das disciplinas. [https://www2.unifap.br/parfor/files/2015/04/PPC\\_Pedagogia\\_PARFOR.pdf](https://www2.unifap.br/parfor/files/2015/04/PPC_Pedagogia_PARFOR.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>50</sup> Cf. Política Nacional de Educação Especial, normatizada pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 30 nov. 2021.



Entendemos que essas disciplinas se completam e articulam os conhecimentos necessários para a atuação em classes hospitalares.

A Proposta Pedagógica de 2019 da Universidade Federal do Amazonas/UFAM<sup>51</sup> oferece duas disciplinas que possibilitam uma ampla abordagem.

**Tabela 9** – Disciplinas ofertadas na UFAM

Universidade Federal do Amazonas/UFAM			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
FEA005	Educação, Direito Humanos e Diversidade	X	Obrigatória
FET054	Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	X	Obrigatória
FEF049	Educação e Saúde	X	Obrigatória
FET068	Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

Educação e Saúde trabalha o “conceito de Educação e sua interface com a Saúde, perspectivas Biológicas, Psicológicas e Sociais da Educação, a Pedagogia Hospitalar e seu caráter interdisciplinar, a medicalização do Fracasso Escolar. Também oferece Planejamento, Currículo e Ações Pedagógicas Inclusivas que trabalha a formação do professor [...] e concepções da Educação Inclusivas. Planejamento e currículo [...] metodologias e estratégias diferenciadas: adaptações relativas ao espaço e tempo.

Em Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são trabalhados os conceitos, histórico, objetivos, clientela e formas de atendimento. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: estrutura, organização. O Atendimento educacional especializado (AEE) e a prática docente no atendimento individualizado e coletivo. Também objetiva a “[...] análise dos aspectos teóricos, históricos e conceituais sobre a educação inclusiva e desenvolvimento das práticas escolares através do AEE” [...] (MANAUS/UFAM/AM/PPP, 2019, p. 76) e o preparo do professor para a inclusão.

Educação, Direito Humanos e Diversidade estabelece relação entre educação, direitos humanos e diversidade na perspectiva de construção da escola democrática, que reconheça e valorize a diversidade e a dignidade humana como princípio formativo. A educação como direito e a educação em direitos humanos.

<sup>51</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA MATUTINO E VESPERTINO - Manaus – Amazonas – 2018. PPC\_Pedagogia\_v2019\_1\_web.pdf - Google Drive. Acesso em: 10 mar. 2022.

Essas disciplinas contemplam e articulam conhecimentos que contribuem com a formação do pedagogo para atuar em classes hospitalares.

A Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA<sup>52</sup> oferece, no seu currículo de 2015, a disciplina Fundamentos da Educação Especial como obrigatória.

**Tabela 10** – Disciplinas ofertadas na UFOPA

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
PED0010	Fundamentos da Educação Especial	X	Obrigatória
PED0073	Pedagogia em Ambientes Não –Escolares	X	Optativa
PED0102	Estágio em Educação Especial	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora

A disciplina Fundamentos trabalha com “[...] os fundamentos da Educação Especial no mundo e no Brasil [...] [os] marcos políticos que balizaram esse processo [...] contextualizando questões conceituais das Necessidades Educacionais Especiais. Ficamos gratificadas em saber que já oferecem também a disciplina denominada Pedagogia em ambientes não escolares, e que trabalha a “Pedagogia: conceitos e dimensões sociopolíticos na estrutura de ambientes não escolares”. [...] As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua; pedagogia em ambientes empresariais. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida.

A Proposta Pedagógica de 2010 da Universidade Federal do Pará/UFPA<sup>53</sup> oferta a disciplina Educação Inclusiva que trabalha a Educação Especial: perspectiva histórica e conceitual. Educação e diversidade: mudanças na escola inclusiva. Educação de alunos com necessidades especiais. Formação docente e inclusão. Processos de ensino adaptados à diversidade.

<sup>52</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - SANTARÉM - 2015 [http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/copy\\_of\\_PPCPEDAGOGIA.pdf](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/copy_of_PPCPEDAGOGIA.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>53</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - Belém, Dezembro de 2010. [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/303968/mod\\_resource/content/1/PPCPedagogia.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/303968/mod_resource/content/1/PPCPedagogia.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

**Tabela 11** – Disciplinas ofertadas na UFPA

<b>Universidade Federal do Pará/UFPA</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Educação Inclusiva	X	Obrigatória
ED 05039	Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora

Em 2015, foi aprovada nova Proposta Pedagógica da Universidade Federal do Pará/UFPA<sup>54</sup>, que também oferece a disciplina Pedagogia em Ambientes Não-Escolares voltada à “Educação não formal. Educação Popular no Brasil. Movimentos Sociais. Cidadania e educação. Práticas pedagógicas no processo de organização de instituições, espaços socioeducativos não escolares: conhecendo experiências. Na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial o aluno estuda sobre as “Perspectivas históricas e conceituais”. A declaração de Salamanca e a Educação para todos”. A CF 88. A LDB 9394/96. “A proposta de inclusão, educação e diversidade, Deficiência e Cidadania. Aplicação de metodologias”. Na disciplina Educação Inclusiva o aluno estuda a “educação enquanto direito social. Educação inclusiva: limites e possibilidades [...]”.

A leitura nos permite inferir que apresentam a Pedagogia Hospitalar como uma prática em ambientes não escolares e uma garantia dos direitos sociais à educação e à saúde enquanto uma possibilidade de junção de ambos em um ambiente não escolar, o hospital.

O Projeto Pedagógico, de 2018, do curso de Pedagogia Universidade Federal Rural da Amazônia/UFRA<sup>55</sup> na Proposta Pedagógica de 2018 oferece três disciplina na proposta da Educação Especial.

**Tabela 12** – Disciplinas ofertadas na UFRA

<b>Universidade Federal Rural da Amazônia/UFRA</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Fundamento da Educação Especial	X	Obrigatória
	Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo	X	Obrigatória
	Vivências em Educação Especial na perspectiva inclusiva	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

<sup>54</sup> Cf. RESOLUÇÃO N. 4.699, DE 19 DE AGOSTO DE 2015. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Tocantins – Cametá. [http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/ppc\\_curso\\_pedagogia\\_cameta.pdf](http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/ppc_curso_pedagogia_cameta.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>55</sup> Cf. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Marabá, Pará 2018 [https://crca.unifesspa.edu.br/images/ppc/03-PPC-\\_2018-PED-REGULAR.pdf](https://crca.unifesspa.edu.br/images/ppc/03-PPC-_2018-PED-REGULAR.pdf) . Acesso em: 10 mar. 2022.

A disciplina Fundamentos da Educação Especial que trabalha as “Perspectivas históricas e conceituais”. Políticas públicas de Educação Especial. Legislações e o atendimento educacional das pessoas público-alvo da Educação Especial. A política de educação inclusiva. [...] Formação de professores”. O que chama a atenção nessa disciplina são as políticas educacionais inclusivas e a formação de professor por entender que é fundamental para a educação de qualidade e a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar como a classe hospitalar.

A Disciplina “Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo” trabalha os conceitos de Inclusão Escolar e pressupostos de serviços em educação especial. “[...] Formação de profissionais para o trabalho colaborativo. Ensino colaborativo ou co-ensino como alternativa de prestação de serviços em contexto inclusivo. Apoio na escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial via ensino colaborativo”. Em relação à importância da disciplina para essa pesquisa, é a proposta de formar o pedagogo para o ensino colaborativo ou co-ensino, pois a proposta vai além de trabalhar em conjunto com o professor regente. Consiste em planejar em conjunto com os professores as ações pedagógicas para a sala de aula e avaliação.

Vivências em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva possibilita aprofundar os conhecimentos na proposta da educação inclusiva com

[...] Análise dos aspectos teóricos e metodológicos da Educação Especial na filosofia da educação inclusiva. Inclusão escolar [...] aprendizagem. Acessibilidade e adequação curricular na prática pedagógica inclusiva. Produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis. Uso e produção de Tecnologias Assistivas. Vivências na sala de aula comum, sala de recursos multifuncionais e centros especializados. Ensino Colaborativo e o apoio a inclusão escolar (PR/UFRA/PPP, 2018, p. 163).

A proposta da disciplina consiste em mergulhar em muitas possibilidades inclusivas, e permite que o pedagogo se prepare para atividades educativas com fundamentação teórico prático para salas de recurso e multifuncional.

A Universidade Federal do Tocantins/UFT<sup>56</sup> tem no currículo 2007:

**Tabela 13** – Disciplinas ofertadas na UFT

Universidade Federal do Tocantins/UFT			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
CHU042	Educação Especial		X

Fonte: A Pesquisadora.

<sup>56</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia – Tocantinópolis – 2007. <https://docs.uft.edu.br/share/s/z3pcS4TaRp29BgUb2LrcPw>. Atualizado pela Resolução Consep nº 38/2018. Acesso em: 10 mar. 2022.

A disciplina Fundamentos Educação Especial que possibilita aos estudantes de Pedagogia conhecer os aspectos históricos e legais da Educação Especial: políticas educacionais. Escola e educação inclusiva. “[...] A Educação Especial possibilita aos alunos a compreensão sócio-histórica do conceito de necessidades educacionais especiais [...]”. Encontramos fundamentação teórica que contribui para a formação do pedagogo atuar em classes hospitalares nos aspectos legais da Educação Especial e políticas educacionais.

Até aqui identificamos que a produção do conhecimento sobre Pedagogia Hospitalar está acontecendo nas Universidades da região norte do Brasil e reconhecer que produção da experiência do real vivido não está distante do real pensado nos currículos dos cursos de Pedagogia e que está sendo construído por pessoas com alto grau de erudição, reconhecendo as vivências produzindo além da justiça social e cognitiva a real função do currículo. Em seguida, passamos à análise das ementas das disciplinas ofertadas pelas Universidades Federais do Nordeste.

### 3.1.2 Nas Universidades Federais na Região Nordeste

O Projeto Pedagógico de 2018 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas oferece 2 disciplinas obrigatórias.

**Tabela 14** – Disciplinas ofertadas na UFAL<sup>57</sup>

Universidade Federal de Alagoas/UFAL			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
	Educação Inclusiva	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

Só as Educação Inclusiva que proporciona o “Estudo do desenvolvimento atípico das crianças e adolescentes, compreendendo os recursos educacionais disponíveis [...], os programas de prevenção e assistência existentes, [...] na perspectiva do processo de inclusão social”.

Em relação à formação de professores, percebemos que atende a proposta das políticas públicas educacionais na perspectiva de inclusão, mas minimamente.

<sup>57</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA - ARAPIRACA- 2018. <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/pedagogia/documentos/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia-2018/view>. Acesso em: 10 mar. 2022.

No Projeto Pedagógico, de 2012, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, constam as disciplinas optativas, mas não tivemos acesso às ementas.

**Tabela 15** – Disciplinas ofertadas na UFBA<sup>58</sup>

Universidade Federal da Bahia/UFBA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
	Educação de pessoas com necessidades educativas especiais – (D/N)	X	Obrigatória
EDC C02	Pedagogia Hospitalar	X	Optativa
EDC 307	Tópicos Especiais em Educação 1	X	Optativa
EDC 308	Tópicos Especiais em Educação 2	X	Optativa
ISC 001	Introdução à Saúde Coletiva	X	optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

Indicam que os acadêmicos de Pedagogia têm a possibilidade de conhecer sobre o atendimento pedagógico hospitalar, pois consta a disciplina Pedagogia Hospitalar como uma optativa. Os alunos que optarem em cursar essa disciplina devem estudar os conteúdos mínimos e conhecer que se trata de uma modalidade inclusiva que é regulamentada em lei e é referente ao trabalho desenvolvido em ambientes sociais não escolares, ou seja no hospital e no ambiente domiciliar.

A disciplina “Educação de pessoas com necessidades educativas especiais” é ofertada para os alunos do diurno e noturno. Tem o objetivo de desenvolver um estudo “[...] crítico de questões conceituais,” tais como filosofia, ética e políticas públicas educacionais e sociais para a proposta da inclusão “[...] refletindo sobre as relações entre necessidades educacionais especiais e contexto social, caracterizando os seus diferentes tipos e analisando alternativas pedagógicas para o atendimento educacional”.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB oferece o curso de Pedagogia e o Projeto Pedagógico de 2010 traz mais de uma disciplina em um bloco denominado Educação Especial.

<sup>58</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - Revisão e atualização conforme as normas vigentes: Profas. Maria Izabel Souza Ribeiro e Maria Couto Cunha - outubro, 2012. [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

**Tabela 16** – Disciplinas ofertadas na UFRB<sup>59</sup>

<b>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/Optativa</b>
GCFP286	Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Não Escolares	X	Obrigatória
GCFP294	Educação Especial e Inclusão	X	Obrigatória
GCFP380	Prática Reflexiva em Ambientes Não Escolares	X	Obrigatória
GCFP364	Movimentos Sociais: Espaços Educativos Não-Formais	X	Optativa
GCFP517	In/Exclusão Na Escola e Questões Para Formação Docente	X	Optativa
GCFP658	Educação Inclusiva	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

Apresentam essas disciplinas como tendo o objetivo de estudar a educação especial e inclusiva no contexto brasileiro, destacando aspectos conceituais, filosóficos e políticos “[...] A historicidade da trajetória histórica e legislativa da inclusão [...]” social e educacional no Brasil. “[...] Estudo sistemático das legislação brasileira quanto à educação especial e inclusiva e de suas relações com a formação do professor e de uma práxis pedagógica acolhedora das pessoas com deficiências e altas habilidades”.

Estudo crítico de questões conceituais (filosóficas-ético-políticas) relativas às necessidades educativas especiais no contexto da Educação Inclusiva, refletindo sobre as relações entre necessidades especiais e contexto socioeducacional, analisando alternativas pedagógicas - programas e ações - para o seu atendimento educacional destacando o papel dos professores, da família e da comunidade.

A disciplina Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes não escolares estuda e analisa a “[...] Concepção e elaboração de projetos de intervenção pedagógica onde ocorrem fenômenos educativos em lócus de atuação como ONGS, Sindicatos, empresas, hospitais ou outros espaços educacionais não formais”.

Essas disciplinas apresentam conhecimentos que contemplam a proposta da Pedagogia Hospitalar no que diz respeito à educação especial, legislação, inclusão, formação de professores e práxis pedagógica. E a disciplina Gestão do trabalho pedagógico tem o objetivo

<sup>59</sup> Cf. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto de Formação Inicial de Professores - Agosto de 2010. [https://www.ufrb.edu.br/parfor/images/PPC\\_Pedagogia\\_do\\_PARFOR\\_vers%C3%A3o\\_final.pdf](https://www.ufrb.edu.br/parfor/images/PPC_Pedagogia_do_PARFOR_vers%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

de elaboração de projetos pedagógico para ambientes sociais não escolares e tem na proposta o hospital como *locus* de atuação do pedagogo.

As disciplinas Prática Reflexiva em Ambientes Não Escolares; Movimentos Sociais: Espaços Educativos Não-Formais; In/Exclusão na Escola e Questões Para Formação Docente não foram encontradas no site da Universidade. O Atendimento Pedagógico Hospitalar acontece em ambiente social não escolar e nessa perspectiva essas disciplinas foram selecionadas com o objetivo de desvendar a formação do pedagogo que trabalha em hospitais.

No Projeto Pedagógico, de 2018, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Cariri/UFCA traz no currículo uma disciplina obrigatória e algumas optativas.

**Tabela 17** – Disciplinas ofertadas na UFCA<sup>60</sup>

Universidade Federal do Cariri/UFCA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
IFE0238	Introdução à Educação Especial e Inclusiva	X	Obrigatória
	Epistemologia da Educação Inclusiva	X	Optativa
	Inclusão e Política Educacional	X	Optativa
	Prática Docente em Educação Inclusiva	X	Optativa
	Estigma e Identidade Social do Deficiente	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Introdução à Educação Especial e Inclusiva, que é obrigatória, tem como objetivo a introdução aos estudos acadêmicos a respeito da inclusão e da educação especial como campo de investigação. O que significa ser especial? Inclusão e Política educacional. O conceito de incluir na sociedade contemporânea. A Ementa da disciplina não indica que o atendimento pedagógico hospitalar será contemplado.

As disciplinas optativas oferecem aprofundamento sobre Educação Especial e Inclusão, porém não oferecem conhecimento específico para a atuação do pedagogo em ambientes sociais não escolares.

A Universidade Federal do Ceará/UFC tem, no Projeto Pedagógico de 2013, várias disciplinas que contemplam a Educação Especial.

<sup>60</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI - Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Plena em Pedagogia – Integral – Brejo Santo, 2018. <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/10/VERSA%CC%83O-FINAL-DO-PPC-PEDAGOGIA10-10-2018-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.



**Tabela 18** – Disciplinas ofertadas na UFC<sup>61</sup>

Universidade Federal do Ceará/UFC			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
PD0104	Educação Especial	X	Obrigatória
PD0082	Org e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares	X	Obrigatória
PB0158	Pedagogia Hospitalar	X	Optativa
PD0068	Espaços Educacionais Não-Escolares	X	Optativa
PD0071	Educação Inclusiva	X	Optativa
PD0094	Prática de Ensino em Educação Inclusiva	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina educação especial trabalha o contexto da sociedade e da escola pública brasileira; políticas e desafios atuais; o atendimento educacional especializado como serviço de apoio à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial, princípios e metodologia do atendimento educacional especializado, a tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional. É uma proposta que atende as exigências necessárias para a formação do pedagogo para atuar pedagogicamente na educação especial atendendo os preceitos da inclusão.

A disciplina Educação Inclusiva é optativa e promove o estudo dos princípios e fundamentos da inclusão escolar e bases legais. Educação inclusiva e educação especial: especificidades e atribuições. “[...] Características do aluno com deficiência sensorial, intelectual, motora e altas habilidades/superdotação. Singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações nas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Gestão da escola e da sala de aula no contexto das diferenças”. A disciplina é totalmente voltada para as práticas pedagógicas escolares.

A disciplina Organização e Gestão de Espaços Educativos Não escolares trabalha os “[...] Conceitos básicos e vivências sobre espaços educativos não escolares: aspectos socioeconômicos, cultura, relações interpessoais e de poder. Cultura institucional e organizacional em espaços não escolares. [...]”, ainda, a atuação do pedagogo no contexto de processos socioeducativos para crianças, jovens e adultos; a prática educativa dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. A Disciplina é voltada para a formação do pedagogo desenvolver ações pedagógicas em ambientes sociais não escolares

O Projeto Pedagógico, de 2007, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, tem a disciplina Educação Especial

<sup>61</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - PROJETO PEDAGÓGICO FORTALEZA-CE - outubro, 2013 [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657468](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657468). Acesso em: 10 mar. 2022.

**Tabela 19** – Disciplinas ofertadas na UFMA<sup>62</sup>

Universidade Federal do Maranhão/UFMA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
COPE0092	Educação Especial (PE)	X	obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

Esta disciplina propõe discutir “[...] as bases da educação especial no contexto da educação geral; [...] a relação da sociedade com a diferença/deficiência; em que consiste a educação especial, sua operacionalização nos diversos níveis e modalidades de ensino”. Aborda ainda sobre a escola e a política de inclusão; adaptações curriculares e formação docente. As relações família/ criança especial; A questão da sexualidade e do lazer.

Essa disciplina chama atenção por se apresentar audaciosa ao propor discutir temáticas tão polemicas a relação com a diferença e sexualidade e lazer. São temas importantes que enriquecem a prática educacional por ser a escola a instituição social responsável para preparar e divulgar os conhecimentos científicos. Em relação à atuação em classe hospitalar, encontramos fundamentação principalmente em políticas de inclusão e adaptação curricular.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferece 4 disciplinas que abordam diretamente as particularidades aqui analisadas e encontradas no Projeto Pedagógico de 2019.

**Tabela 20** – Disciplinas ofertadas na UFPB<sup>63</sup>

Universidade Federal da Paraíba/UFPB			
Código <sup>64</sup>	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
GDDEDC0120	Política Educacional e Educação Inclusiva	X	obrigatória
GDDEDC0144	Organização e Prática da Ação Educativa em Espaços Não Escolares	X	obrigatória
	Educação e Saúde no Contexto Escolar	X	
	Educação Especial e Políticas de Inclusão Educacional	X	

Fonte: A Pesquisadora.

<sup>62</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - CURSO DE PEDAGOGIA - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - São Luís – MA, 2007 Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf (ufma.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>63</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - RESOLUÇÃO N° 14/2019. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade Licenciatura, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, Campus IV, desta Universidade. <https://www.ufpb.br/ded/contents/documentos/resolucoes/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-pedagogia-2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>64</sup> Não consta no PPC os códigos das disciplinas Educação e Saúde no Contexto Escolar e Educação Especial e Políticas de Inclusão Educacional.

Na disciplina Política Educacional e Educação Inclusiva, estuda-se os fundamentos da política educacional brasileira. A educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares.

Na disciplina Organização e Prática da Ação Educativa em Espaços não Escolares estudam as definições e antecedentes históricos da educação em espaços não escolares. “[...] Educação e Pedagogia Social no Brasil. O pedagogo e as demandas educativas da sociedade atual. Organizações governamentais, não governamentais e empresas como âmbitos de atuação do pedagogo. Desafios na construção de práticas pedagógicas em espaços não escolares”.

Em Educação e Saúde no Contexto Escolar, são estudadas as concepções de educação, saúde, sociedade e cidadania. A Educação em saúde e responsabilidade pela saúde individual e coletiva. Conceitos e propostas em Educação e Saúde. Estudos sobre a qualidade de vida nos seus aspectos individuais e coletivo.

Educação Especial e Políticas de Inclusão Educacional possibilita estudar as concepções da Educação Especial, Políticas e ações governamentais voltadas às pessoas com deficiência e sua família. “[...] A educação Especial no contexto sociopolítico brasileiro. Abrangência e pressupostos legais da Educação Especial. Formação do Professor e Educação Especial”.

As disciplinas analisadas do Curso de Pedagogia da UFPB contemplam a inclusão escolar e social, portanto, contribuem na formação do pedagogo para atuarem em ambientes sociais escolar e não escolar, com as particularidades pertinentes para aqueles que se enquadram na Educação Especial; entre eles, os que estão em situações especiais de saúde e frequentam a classe hospitalar.

O Projeto Pedagógico de 2010 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) oferta apenas duas disciplinas com as possibilidades de ação hospitalar.

**Tabela 21** – Disciplinas ofertadas na UFPE<sup>65</sup>

Universidade Federal de Pernambuco/UFPE			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
EDUC0060	Educação Especial	X	
EDUC0034	Educação e Inclusão Social	X	

**Fonte:** A Pesquisadora.

<sup>65</sup> Cf. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - OUTUBRO DE 2010 e8795ade-3756-4756-a13f-18cae218a79d (ufpe.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

A disciplina Educação Especial que promove o estudo dos aspectos filosóficos, legais, institucionais e sociais da Educação Especial, aborda as “[...] Características biopsicossociais dos/as educandos/as com necessidades educativas especiais. A prática pedagógica nas Instituições de ensino especial e no sistema regular de ensino”.

Em Educação e Inclusão Social, o proposto é conhecer e analisar as Propostas de Inclusão para o Sistema Educacional brasileiro e suas implicações nas práticas educativas; “[...] concepções, fundamentos, história, leis, formação de profissionais; [...] enfoque na valorização de potencialidades e respeito ao ser humano”.

Ambas as disciplinas são voltadas para a inclusão educacional, trabalham os conteúdos básicos da Educação Especial e inclusão, portanto, contribuem para o pedagogo trabalhar em ambiente sociais não escolares, como a classe hospitalar.

Em Pernambuco, também a Universidade Federal Rural apresenta a preocupação com a educação inclusiva e a diversidade. A Proposta Pedagógica de 2018 apresenta somente uma disciplina.

**Tabela 22** – Disciplinas ofertadas na UFRPE<sup>66</sup>

Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE			
Código <sup>67</sup>	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
	Educação Inclusiva e Diversidade Escola	X	

Fonte: A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, tem no currículo a disciplina Educação Inclusiva e Diversidade Escola, que objetiva os estudos sobre os embates na “[...] “Educação Especial e o movimento dos processos inclusivos e de escolarização dos sujeitos com deficiência; [...] diversidade escolar, as pesquisas, as políticas educacionais e os contextos educativos: contribuições, desafios e repercussões para práticas educativas e de escolarização”.

Importante Registrar a iniciativa da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

<sup>66</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - Recife – 2018. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia\_0.pdf (ufrpe.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>67</sup> Não consta no PPC os códigos da disciplina.

**Tabela 23** – Disciplinas ofertadas na UNIASF<sup>68</sup>

Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF			
Código <sup>69</sup>	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
	Aspectos Ético-político-educacionais da Integração da Pessoa com Deficiência	X	Obrigatória
	Formação e Saberes Docentes	X	Optativa

Fonte: A Pesquisadora

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) não tem as ementas de todas as disciplinas e programas das disciplinas. A Proposta Pedagógica do curso é de 2014 e não apresenta ementas. Há somente a matriz curricular<sup>70</sup> com a data e o responsável pela postagem no *site*.

Encontramos o programa da disciplina Formação e Saberes Docentes que estuda sobre a profissão docente e o

[...] processo histórico de delimitação dos saberes docente. A Profissionalização enquanto competência e reconhecimento social. [...] O desenvolvimento pessoal e profissional do professor reflexivo. As instituições e práticas de formação docente (PETROLINA/PE/ PPP/PEDAG, 2014, p. 84).

A disciplina contribui para a formação do pedagogo trabalhar em ambiente sociais não escolares, como a classe hospitalar.

Encontramos o *site* oficial da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), mas não havia os documentos necessários para a pesquisa.

**Tabela 24** – Disciplinas ofertadas na UFAPE<sup>71</sup>

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco/UFAPE <sup>72</sup>			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
	Educação Inclusiva	X	

Fonte: A Pesquisadora.

<sup>68</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA MODALIDADE A DISTÂNCIA – Petrolina, 2014. PPC PEDAGOGIA VERSÃO FINAL aprovado.pdf — UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco. Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>69</sup> Não consta no PPC os códigos das disciplinas.

<sup>70</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - Matriz Curricular. Matriz Curricular — UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco - Wesley Regis Feitosa — publicado 24/01/2018 15h07, última modificação 23/11/2018 16h10. Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>71</sup> Cf. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE - Matriz Curricular sem ementas. <http://ufape.edu.br/sites/temaunidades.ufrpe.br/files/Matriz.jpg> Acesso em: 19 fev. 2022.

<sup>72</sup> Não consta no site PPP e ementa da disciplina somente a Matriz Curricular Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO - Licenciatura em Pedagogia - ([ufape.edu.br](http://ufape.edu.br)). Acesso em: 10 mar. 2022.

A Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) não postou no *site* as ementas do Curso de Pedagogia, programas das disciplinas e nem a Proposta Pedagógica do curso. Há somente a matriz curricular sem data e códigos das disciplinas.

Da UFPA<sup>73</sup>, encontramos as referências abaixo

**Tabela 25** – Disciplinas ofertadas na UFDPAR<sup>74</sup>

Universidade Federal do Delta do Parnaíba/UFDPAR			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
DAA0293	Fundamentos da Educação de Portadores de Necessidades Especiais	X	Obrigatória
DAA0332	Fundamento da Educação Especial	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

Nas informações postadas no *site* sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAR), não consta as ementas, programas das disciplinas e nem a Proposta Pedagógica do curso. Há somente a matriz curricular de 2012.

Na Universidade Federal do Piauí<sup>75</sup> (UFPI), o currículo de Pedagogia de 2018 traz uma proposta aberta.

**Tabela 26** – Disciplinas ofertadas na UFPI<sup>76</sup>

Universidade Federal do Piauí/UFPI			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
DFE0153	Fundamentos da Educação Especial	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

Fundamentos à Educação Especial é uma disciplina do Curso de Pedagogia da UFPI, que oferece os conhecimentos sobre os “[...] princípios da educação especial e inclusiva. Fundamentos históricos. Legislação e estrutura geral. O aluno da educação especial. Perspectivas atuais de atendimento. Deficiência/habilidades/potencialidades. Inclusão socioeducacional” (TERESINA/UFPI/PPP/PEDAG, 2018, p. 45).

<sup>73</sup> Cf. Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAR. Página Inicial Parnaíba (ufpi.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>74</sup> Cf. Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAR - Dados do Currículo - Matriz Curricular - PEDAGOGIA - Parnaíba - Presencial - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (ufpi.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>75</sup> Cf. Universidade Federal do Piauí. UFPI - Página inicial. Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>76</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI - TERESINA – 2018. SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (ufpi.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

A disciplina apresenta conteúdos de relevância para o tema de estudado dessa tese.

Encontramos o curso de Pedagogia em três polos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): Campus Mossoró, Campus Natal e Campus Angico. O Projeto Pedagógico do curso Pedagogia de Mossoró data de 2019, o de Angico de 2016 e não encontramos a Proposta do Curso de Pedagogia de Natal. Em Mossoró, o curso oferece duas disciplinas, sendo apenas uma obrigatória.

O curso também oferece a disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, que objetiva o estudo dos “[...] aspectos facilitadores à vida integrativa das pessoas [...] [com] necessidades especiais. Recursos materiais que favorecem o processo de integração [...] Potencialidades das pessoas [...] [com] necessidades especiais, de distúrbios do comportamento e de altas habilidades”.

Saúde e Trabalho Docente também é oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFRN, os estudos são centrados em “[...] contribuições sociais do trabalho docente. Divisão sexual do trabalho na escola. Mal-estar no trabalho docente”. Todas as disciplinas optativas, apresentam conteúdos de relevância para os temas estudados.

O Curso de Pedagogia da UFRN<sup>77</sup>, Campus Natal, tem no currículo três disciplinas obrigatórias e uma optativa.

**Tabela 27** – Disciplinas ofertadas na UFRN<sup>78</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN - Natal			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
FPE2016	Educação Especial em uma perspectiva inclusiva	X	Obrigatória
PEC1010	Práticas Pedagógicas em Contextos Não Escolares	X	Obrigatória
FPE2035	Educação em Contexto Hospitalar		Optativa
PEC1023	Estágio em Contextos não Escolares	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

O curso também oferece a disciplina Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, que objetiva o estudo da “[...] Educação Especial como modalidade da Educação Básica[...]”. Reflexão crítica de questões ético-político-educacionais na ação do pedagogo e de agentes

<sup>77</sup> Cf. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Graduação em Pedagogia. SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (ufrn.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>78</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL - Natal - outubro de 2017. [http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201710620871ee46453883089fbc6153c/PPC\\_PEDAGOGIA\\_12-12.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201710620871ee46453883089fbc6153c/PPC_PEDAGOGIA_12-12.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

sociais no processo de educação especial na perspectiva inclusiva. Práticas Pedagógicas em Contextos Não Escolares estuda a Educação Não-Formal, suas especificidades e as dimensões sociais que as constituem e o projeto de intervenção pedagógica no contexto da educação não-formal.

Estágio em Contextos não Escolares, também é oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFPI, os estudos são centrados na “[...] Educação Não-Formal, suas especificidades e linguagens no diálogo com as diversas dimensões sociais que constituem os sujeitos”.

Educação em Contexto Hospitalar estuda:

Aspectos históricos do atendimento educacional hospitalar no contexto mundial e brasileiro. Legislação brasileira acerca do atendimento educacional hospitalar. Classe hospitalar e atendimento domiciliar como práticas pedagógicas inseridas na modalidade da Educação Especial. Concepções e organização didático-pedagógica. Promoção da humanização no interior da instituição hospitalar. A equipe interdisciplinar para interlocução entre saúde e educação. (NATAL/RN/UFRGN, 2017, p. 271).

As disciplinas trazem conhecimentos importantes para a formação de pedagogo. E nessa mesma relevância que desenvolvem os conhecimentos das disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA),<sup>79</sup> polo Angicos-RN, que tem no currículo a disciplina Educação Especial E Inclusiva e outra denominada Ação Educativa em Espaços Não-Escolares.

**Tabela 28 – Disciplinas ofertadas na UFERSA**

Universidade Federal Rural do Semiárido /UFERSA - Angico			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
	Educação Especial e Inclusão	X	Obrigatória
	Ação Educativa em Contextos não Escolares	X	Obrigatória
	Estágio Supervisionado V: Espaços Não-Escolares	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

O Campus Angico oferece três disciplinas, Educação Especial e Inclusão, Ação Educativa em Contextos não Escolares e Estágio Supervisionado V: Espaços Não-Escolares. A primeira disciplina objetiva os estudos de história da Educação Especial à Educação Inclusiva; modelos de atendimento e paradigmas da educação especializada, integração e inclusão. Políticas Públicas “[...] para a educação inclusiva: a integração da com necessidades especiais

<sup>79</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ANGICOS - RN 2016. PPC-Pedagogia-Ufersa-APROVADO-NO-CENTRO-MULTIDISCIPLINAR-DE-ANGICOS.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.



na sociedade, na escola e no trabalho. Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação especial. Prevenção, intervenção e acompanhamento precoce. [...] Estudo da organização e estrutura de currículos e conteúdos programáticos utilizados na educação especial. [...]” Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares. Tecnologia Assistivas.

A disciplina Ação Educativa Em Espaços Não-Escolares estuda os conceitos e dimensões sócio-políticos de educação não-formal. Os processos educativos nas instituições não escolares: no setor produtivo, nos movimentos sociais e nas entidades da sociedade civil “[...]. Políticas públicas educacionais com ênfase no sistema prisional e demais gêneros em privação de liberdade. Pedagogo empresarial: um novo campo de atuação. Práticas pedagógicas no processo em espaços socioeducativos. **Pedagogia no ambiente de promoção de saúde**<sup>80</sup> e da melhoria de qualidade de vida. A práxis pedagógica no processo de organização de instituições e espaços educativos não-formais. Postura e ação do educador. A articulação entre a educação não formal e o sistema formal de ensino”.

Em Estágio Supervisionado V: Espaços Não-Escolares é uma disciplina obrigatória e objetiva o estudo da prática pedagógica do pedagogo em espaços não-escolares, tais como “[...] ONG's, **Hospitais**<sup>81</sup>, Abrigos de Idosos, Empresas e Sistema Prisional. Gestão pedagógica em espaços não-escolares”.

A Universidade Federal de Sergipe traz na matriz curricular de 2021 - 1 quatro disciplinas, mas somente uma apresenta ementa sendo obrigatória, as outras três são optativas e não têm ementas ou planos de cursos.

**Tabela 29** – Disciplinas ofertadas na UFS

Universidade Federal de Sergipe/UFS <sup>82</sup> - Itabaiana			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/Optativa
EDUI0102	Tópicos Especiais em Educação I		Optativa
EDUI0103	Tópicos Especiais em Educação II		Optativa
EDUI0138	Psicologia, Pedagogia e Práticas Inclusivas		Optativa
EDU0104	Fundamentos da Educação Inclusiva	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) objetiva o estudo da educação especial. Política pública de inclusão e educação especial brasileira. Evolução histórica da Educação Especial e os novos

<sup>80</sup> Grifo **nosso**.

<sup>81</sup> Grifo **nosso**.

<sup>82</sup> Cf. Universidade Federal de Sergipe - UFS - Currículo – Matriz Curricular SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (ufs.br) . Acesso em: 10 mar. 2022.

paradigmas da Integração/Inclusão. As necessidades educativas especiais no movimento histórico social de sua construção. O projeto político-pedagógico da escola. A diversidade de aprendizagem e as adaptações curriculares. As disciplinas optativas não constam cadastradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA. Quando solicitamos a visualização do programa, aparece uma mensagem informando que o componente não possui um programa cadastrado.

Em seguida, passamos à análise das ementas das disciplinas ofertadas pelas Universidades Federais do Centro-Oeste, registrando que aquelas que constituem o foco de análise nesta tese estarão analisadas no próximo capítulo.

### 3.1.3 Nas Universidades Federais na Região Centro-Oeste

Iniciamos pela Universidade de Brasília, com grande expectativa.

**Tabela 30** – Disciplinas ofertadas na UnB<sup>83</sup>

Universidade de Brasília/UnB <sup>84</sup>			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação Inclusiva	X	Obrigatória
	Estágio Supervisionado IV: Espaços Educativos Não Escolares	X	Obrigatória
193283	Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE		Obrigatória
197947	Educando com Necessidades Educacionais Especiais	X	Obrigatória
195383	Introdução a Classe Hospitalar	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A Universidade de Brasília (UnB) oferece o Curso de Pedagogia a distância, que tem no currículo de 2011 a disciplina Educando com Necessidades Educacionais Especiais, objetivando o ensino especial no contexto histórico sociopolítico cultural e educacional atual; o conceito de diversidade e necessidades educacionais especiais para alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Análise das especificidades educacionais e das potencialidades destes alunos. O papel e a preparação do professor.

<sup>83</sup> Cf. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância (Aprovado na Câmara Setorial de Graduação da FE em 30/06/2011 e no Conselho da Faculdade de Educação em 14-07-2011) [https://cead.unb.br/images/cursos/ppc\\_pedagogia.pdf](https://cead.unb.br/images/cursos/ppc_pedagogia.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>84</sup> Cf. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB - Matriz Curricular – UAB5 - Novo Currículo (Entrada 2020) [ppcc\\_ead\\_2020.pdf](https://cead.unb.br/images/cursos/ppc_ead_2020.pdf) (unb.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

Em Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE<sup>85</sup>, estuda-se

[...] as características do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando propostas educacionais. Conhecer as diferentes perspectivas históricas da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilitando uma análise crítica do contexto socioeducacional; Compreender o processo de desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, como forma específica do desenvolvimento humano; Compreensão dos principais fatores que interferem na aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASÍLIA/DF/PP/PEDAG, 2011, p. 62).

A disciplina Introdução à Classe Hospitalar é optativa e estuda as “[...] demandas no hospital, com ênfase no resgate da humanização através da ação pedagógica, enfocando as características, concepção e atuação em classe hospitalar com crianças e adolescentes hospitalizados, seus cuidados e o trabalho em equipe multidisciplinar”.

As disciplinas Estágio Supervisionado IV: Espaços Educativos Não Escolares e Educação Inclusiva constam na Matriz Curricular de 2020, mas não há as ementas no PP de Pedagogia de 2011. Um dado importante é que o PP que encontramos no *site* oficial da UnB é de 2011 e a Matriz é de 2020, o que explica o fato dos dados serem divergentes. As disciplinas foram incluídas no curso, mas o PP não está atualizado.

No Estado do Mato Grosso, destaca-se a Universidade federal da Grande Dourados (UFGD)<sup>86</sup>.

**Tabela 31** – Disciplinas ofertadas na UFGD<sup>87</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD			
Código <sup>88</sup>	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação em Direitos Humanos	X	Obrigatória
	Normas Jurídico-Legais da Educação Brasileira	X	Obrigatória
	Estágio Supervisionado em outros Espaços Educacionais	X	Obrigatória
	Tópicos Especiais em Educação Inclusão e Diversidade	X	Eletiva
	Educação Especial e Inclusão	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

<sup>85</sup> Essa nomenclatura “PORTADOR” não é usada atualmente, O termo correto é DEFICIENTE e em seguida o nome da deficiência. Ex.: Deficiente visual.

<sup>86</sup> Cf. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Portal UFGD

<sup>87</sup> Cf. Universidade Federal da Grande Dourados. Projeto Pedagógico do Curso De Pedagogia 2019. Disponível em: \_PPC PEDAGOGIA 2019.doc (ufgd.edu.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>88</sup> Não consta no PPC os códigos das disciplinas.

A UFGD oferece no Curso de Pedagogia a disciplina optativa do Curso Educação Especial e Inclusiva, que possibilita o estudo sobre políticas Públicas para Educação Especial e Inclusiva. O contexto e o papel da Educação Especial na Inclusão Escolar. A prática docente na inclusão escolar. O cotidiano da sala de aula na escolarização inclusiva. A Formação de professores e as Práticas inclusivas. Os acadêmicos estudam também os marcos conceituais, políticos e normativos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas inclusivas: adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores e as práticas inclusivas.

Em Estágio Supervisionado em outros Espaços Educacionais, o acadêmico observa, participa, planeja e executa atividades pedagógicas em outros espaços educacionais (escolares e não escolares), tais como: nas salas de recursos de Educação Especial; nas salas de tecnologias; na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; em reuniões de formação pedagógica; em ONGs, igrejas, hospitais, prisões, entre outros espaços não escolares que demandam a atuação/gestão do pedagogo. Produção de trabalho acadêmico reflexivo sobre as atividades realizadas durante o estágio.

O curso também oferece a disciplina eletiva<sup>89</sup> Tópicos Especiais em Educação Inclusão e Diversidade, que objetiva a análise de aspectos teóricos e metodológicos da temática da Educação Inclusiva, os processos de implementação da proposta de educação inclusiva no sistema escolar, a dinâmica da inclusão no cotidiano da sala de aula, à docência, os alunos e a perspectiva culturalista no contexto da temática em questão.

Além dessas disciplinas, o aluno estuda sobre direitos humanos e normas jurídicas da educação brasileira. Essas disciplinas deixam claro a educação como um bem jurídico.

Os conteúdos que as disciplinas oferecem contribuem para a formação de pedagogos para atuarem em classes hospitalares.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá<sup>90</sup>, oferece o Curso de Pedagogia em Educação a Distância, conforme PPC de Pedagogia de 2012, que foi reformulado em 2020.

---

<sup>89</sup> As disciplinas eletivas [...] “tem uma parte de suas atividades realizadas na modalidade semi-presencial”. (DOURADOS/MS/PPP/PEDAG, 2019, p. 10). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>90</sup> Cf. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT – CUIABÁ - UFMT.

**Tabela 32** – Disciplinas ofertadas na UFMT/Cuiabá <sup>91</sup>

<b>Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT - CUIABÁ</b>			
<b>Código<sup>92</sup></b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Educação Inclusiva	X	Obrigatória
	Educação e Diversidade Inclusiva	X	Obrigatória
	Educação e Direitos Humanos	X	Extensão

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Educação Inclusiva é oferecida e destina-se aos estudos sobre inclusão social, cidadania e direitos humanos. História da educação especial no Brasil. Educação especial e inclusiva. O atendimento educacional especializado. Educação inclusiva: aspectos ideológicos, legais, psicológicos e metodológicos. As políticas de educação inclusiva. A disciplina Educação e Diversidade Inclusiva também é em EaD e complementa Educação Inclusiva, pois trabalha temas que promove aprofundamento nos conhecimentos trabalhados em Educação Inclusiva.

A disciplina Educação Especial é oferecida presencialmente e trabalha os conhecimentos sobre as representações sociais acerca da deficiência construídas ao longo da história; sistema educacional inclusivo; políticas destinadas a Educação Especial; conceito e atendimento pedagógico aos alunos deficiência atendendo ao direito a educação de todos.

Neste mesmo sentido, a disciplina Educação em Direitos Humanos promove os conhecimentos sobre Educação e direitos humanos, além de formação para a cidadania e suas implicações para e no campo educacional. Documentos Nacionais e Internacionais sobre educação e direitos humanos.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)<sup>93</sup> oferece a disciplina Educação e Inclusão.

<sup>91</sup> Cf. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT – CUIABÁ - PROJETO DO CURSO Licenciatura em Pedagogia Modalidade a distância Cuiabá-MT 2012 - PPC-Pedagogia.pdf (ufmt.br) que foi reestruturado pela RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 50, DE 24 DE AGOSTO DE 2020. Dispõe sobre Reoferta com ampliação de vagas e a Reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade a distância, do Instituto de Educação do campus Universitário de Cuiabá da Universidade Federal de Mato Grosso, criado pela Resolução Consepe N.º 14/2008, com Projeto Pedagógico alterado pela Resolução Consepe N.º 118/2011 e ampliação de vagas aprovada pela Resolução Consepe N.º 79/2015. RESCONSEPE\_50\_2020.pdf (ufmt.br) . Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>92</sup> Não consta no PPC os códigos das disciplinas.

<sup>93</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – PEDAGOGIA - Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

**Tabela 33** – Disciplinas oferta na UFR<sup>94</sup>

Universidade Federal de Rondonópolis/UFR			
Código <sup>95</sup>	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação e Inclusão	X	
	Estágio Curricular Supervisionado em Espaços Educativos – Não Formais	X	

**Fonte:** A Pesquisadora.

Nessa disciplina, estuda-se a educação em direitos humanos. História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Espaços Educativos formais e não formais. Princípios da Educação inclusiva. Concepções: deficiência e deficiente; diferenças e inclusão. Acesso e permanência do deficiente nos contextos educativos escolares. Políticas de educação inclusiva em escolas de Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Culturas inclusivas. Contextos educativos inclusivos. Necessidades educativas especiais. Acessibilidade física e tecnológica ao deficiente. Corpo, sexualidade e alteridade no contexto das deficiências. Educação em direitos humanos.

Em Estágio Curricular Supervisionado em Espaços Educativos não-formais, os acadêmicos estudam sobre a legislações que disciplinam o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia. Concepções de estágio. Campos profissionais do/ para o pedagogo. Pesquisas sobre gestão e práticas educativas em diferentes espaços, seus projetos e programas. Organização e funcionamento de diferentes espaços formais e não formais. Visitas orientadas. Registros reflexivos.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)<sup>96</sup> possui três *campi* que oferecem o Curso de Pedagogia, são eles: Pantanal, Naviraí, Três Lagoas e apresenta 5 disciplinas aqui destacadas.

<sup>94</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – PEDAGOGIA LICENCIATURA Projeto Pedagógico de Curso de Graduação 2019 – 2027 Campus Universitário de Rondonópolis 2018 - PPC\_Pedagogia.pdf (ufr.edu.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

<sup>95</sup> Não consta no PPC os códigos das disciplinas.

<sup>96</sup> Cf. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Anexo da Resolução nº 577, Cograd, de 30 de novembro de 2018. <https://cpnv.ufms.br/files/2020/08/Nova-Estrutura-Curricular-do-Curso-de-Pedagogia-a-partir-de-2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

**Tabela 34** – Disciplinas ofertadas na UFMS/Campus Naviraí<sup>97</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS - NAVIRAÍ			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
17030001026	Educação, Inclusão e Diversidade	X	Obrigatória
17030000992	Ludicidade e Educação		Obrigatória
17030000852	Saúde e Educação	X	optativa
17030000330	Educação Especial	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Naviraí, oferece no currículo de 2016, a disciplina optativa Saúde e Educação que objetiva os estudos sobre relação entre saúde e educação. Noções e conceitos fundamentais da educação nos processos de saúde preventiva.

Em Educação Especial o aluno estuda sobre os aspectos

[...] históricos, legais, filosóficos, político pedagógicos e socioantropológicos. Segregação, integração e inclusão escolar. [...] o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A política nacional de educação especial e diretrizes oficiais sobre inclusão escolar. A formação docente, alternativas metodológicas e propostas didático pedagógicas (NAVARÍ/MS/PP/ PEDAG, 2016, p. 32-33).

A disciplina permite ao acadêmico conhecimentos fundamentais sobre a Educação Especial.

Nessa mesma perspectiva, Educação, Inclusão e diversidade centra os conhecimentos na diversidade humana e propõe análise sobre estigma, preconceito, discriminação e diferença nos contextos escolar e social, bem como a dialética exclusão e inclusão na sociedade e a formação docente na perspectiva da diversidade humana e da educação para todos.

Outra disciplina que é relevante para o pedagogo atuar em ambiente social não escolar é Ludicidades e Educação, pois permite conhecer sobre a importância da recreação e jogos para crianças que aprende brincando. Em ambiente hospitalar a criança ao brincar, abstrai e constroem seu imaginário.

O currículo de 2018 da UFMS, Campus Pantanal, traz um conjunto de disciplinas relevantes para a formação do pedagogo atuar em ambientes social não escolar.

<sup>97</sup> Cf. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS PPEDAGÓGICO DE PEDAGOGIA – NOTURNO - NAVIRAÍ – 2018. PPC-do-Curso-com-anexos-Regulamentos-TCC-COE-NDE-Atividades-Complementares.pdf (ufms.br) . Acesso em: 10 mar. 2022.

**Tabela 35 – Disciplinas ofertadas na UFMS/Pantanal<sup>98</sup>**

<b>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS - PANTANAL</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
05100011810	Direitos Humanos e Educação Inclusiva	X	Obrigatória
05100001891	Introdução a Educação Especial	X	Obrigatória
05100011893	Prática Pedagógicas e Pesquisa VI (Educação Não Escolar)	X	Obrigatória
05100011875	Prática Pedagógicas e Pesquisa I (Educação Especial)	X	Obrigatória
05100002103	Ludicidade e Educação	X	Obrigatória
05100001948	Estudos Aprofundados em Educação Especial	X	Obrigatória
05100012101	Tópicos Especiais em Educação Especial para a Diversidade	X	Optativa
05100001883	Pedagogia e Educação Social	X	Optativa
05100011605	Adaptações Curriculares na Educação Inclusiva	X	Optativa
05100012003	Estágio em Pedagogia Social	X	Optativa
05100001727	Tópicos Especiais em Educação Especial	X	Optativa
05100009920	Práticas Integradoras para Formação Docente	X	Optativa
05100010288	Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional	X	Optativa
05100012003	Estágio Em Pedagogia Social	X	Optativa
05100011982	Educação, Saúde e Inclusão	X	Optativa
05100001476	Educação Especial: Abordagens e Tendências	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da UFMS, Campus Pantanal, oferece seis disciplinas obrigatórias e dez optativas que o aluno pode escolher para cursar no decorrer do curso aprofundando os conhecimentos em Educação Especial.

Introdução à Educação Especial oferece conhecimentos sobre educação como direito de humano e aspectos legais e psicológicos do atendimento às pessoas “diferentes”. Mudanças contemporâneas da educação especial. Legislação e normas para a Educação Especial na Educação e Inclusiva.

<sup>98</sup> Cf. RESOLUÇÃO Nº 578, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2018. O PRESIDENTE DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, e considerando o contido no Processo nº 23104.000485/2015-63, resolve, ad referendum: Art. 1º Aprovar o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura do Campus do Pantanal. <https://cpan.ufms.br/files/2014/08/Res-COGRAD-Pedagogia-Licenciatura-Cpan.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2022.



Complementando e aprofundando nesses conhecimentos a disciplina Tópicos Especiais Em Educação Especial estuda sobre o Atendimento Educacional Especial (AEE). E a disciplina Educação Especial: abordagens e tendências promove debates sobre a inclusão escolar.

A disciplina Estudos Aprofundados em Educação Especial objetiva a formação de profissionais para o atendimento educacional de alunos com deficiências. Estuda-se os conceitos de necessidades educacionais especiais, características de indivíduos com deficiências, suas necessidades educativas especiais e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Em Práticas Pedagógicas e Pesquisa I, os conteúdos são centrados na Educação Especial e objetiva os estudos do espaço interdisciplinar destinado a estabelecer a articulação entre os conteúdos das disciplinas do curso, a realidade escolar e as demandas educacionais no contexto da Educação Inclusiva. O curso também oferece a disciplina Adaptações Curriculares na Educação Inclusiva que aborda os “[...] fundamentos da Educação Inclusiva e sua implementação no contexto escolar. Currículo e Educação Inclusiva. Tipos de Adaptações Curriculares. Plano Educacional Individualizado” (PANTANAL/MS/PP/ PEDAG, 2016, p. 17-18).

Em Práticas Pedagógicas e Pesquisa VI, os acadêmicos estudam sobre Educação não Escolar, as instituições sociais não escolares, o papel e função social do pedagogo na Cultura, na Educação Ambiental, Empresa, Saúde e Assistência Social. Estuda sobre práticas e pesquisa sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares, ou seja, a Educação Social.

Em relação à formação de pedagogos a disciplina Práticas Integradoras Para Formação Docente reflete sobre a problematização da formação de professores e desafios da Educação Básica. Também voltada para a formação de professores a disciplina Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional oferece conhecimentos sobre a construção da identidade profissional, as representações socioculturais da profissão, a “[...] profissionalização, choque de realidade e socialização profissional. O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Absenteísmo e mal-estar docente” (PANTANAL/MS/PP/ PEDAG, 2016, p. 48).

Direitos Humanos e Educação Inclusiva, que objetiva os estudos sobre fontes e antecedentes históricos dos direitos humanos. Direitos humanos e direitos sociais. Estudo das relações entre a educação e os direitos humanos. Garantia de direitos no mundo globalizado. Direito à educação no Brasil. Direitos Humanos nas relações pedagógicas. Violação de direitos e educação. Educação Inclusiva, fundamentos e princípios democráticos de equidade,

diversidade, igualdade e solidariedade na escola. Direitos Humanos e as questões de educação ambiental (terra, água, fome, catástrofes, guerras etc.).

Em Educação, Saúde e Inclusão, o aluno estuda sobre o desenvolvimento e crescimento da criança de zero aos 13 anos. Higiene, cuidados e hábitos saudáveis. Alimentação: nutrição e desnutrição. Sinais e sintomas de doenças infecciosas e não infecciosas evitáveis da infância. Sexualidade. Primeiros socorros. Questões técnicas de funcionamento: instalações, equipamentos e recursos humanos.

A disciplina Ludicidade e Educação também contribui na formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais como a sala hospitalar, pois auxilia a compreender a ludicidade na formação humana e na educação, a importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização. Nesse sentido, o lúdico é mais uma metodologia usada no ambiente hospitalar.

Outra disciplina optativa que contribui na formação do pedagogo para atuar em classe hospitalar é Estágio em Pedagogia Social, pois proporciona observação, análise e intervenção nos processos pedagógicos em instituições não-escolares.

O Curso de Pedagogia da UFMS, Campus Três Lagoas-MS<sup>99</sup>, oferece a disciplina Educação Especial e Práticas Inclusivas.

**Tabela 36** – Disciplinas ofertadas na UFMS/ Três Lagoas

<b>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS - TRÊS LAGOAS</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
07090005071	Educação, Especial e Práticas Inclusivas	X	Obrigatória
07090004997	Pesquisa e Prática Docente em Espaços Não Escolares	X	Obrigatória
07090005225	Ludicidade e Educação	X	Obrigatória
07090010782	Educação, Cidadania e Direitos Humanos	X	Optativa
07090012571	Formação E Profissionalização Docente	X	Optativa
07090012562	Educação, Diversidade e Práticas Pedagógicas	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Educação Especial e Práticas Inclusivas objetiva os estudos sobre aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos. O papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Educação especial e políticas públicas brasileira. Formação e prática do

<sup>99</sup> Cf. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Anexo da Resolução nº 589, Cograd, de 3 de dezembro de 2018 – Currículo - Estrutura Curricular (ufms.br). Acesso em: 19 fev. 2022.

professor. Inclusão, direitos Humanos e Educação Especial. Metodologia e Técnicas de Ensino. Recursos e Práticas Pedagógicas. Prática e vivência em sala de Atendimento Educacional Especial e em Escola Especial. Confeção de materiais pedagógicos para atender alunos com deficiência.

Em Pesquisa e Prática Docente em Espaços Não Escolares, os acadêmicos estudam as práticas educativas não formais da educação, enfatizando o papel e a contribuição do pedagogo em instituições sociais envolvidas com os processos educativos dos sujeitos.

Em Educação, Diversidade e Práticas Pedagógicas, o estudante de pedagogia reflete sobre os conceitos “[...] de igualdade, diversidade, identidade, diferença e alteridade. As diferenças culturais na escola. Educar para a diversidade. Práticas educacionais inclusivas e a diversidade. O respeito à diversidade e a promoção da igualdade. Igualdade e direitos humanos” (TRÊS LAGOAS/MS/PP/ PEDAG, 2018, p. 34).

Outra disciplina que também estuda sobre direitos humanos é Educação, Cidadania e Direitos Humanos estuda os conceitos de cidadania e direitos humanos. A criança e o/a adolescente como sujeitos de direitos. Legislações sobre Direitos de Crianças e Adolescentes. Rede de Proteção as crianças e aos adolescentes.

Ludicidade e Educação é a disciplina que objetiva os estudos sobre ludicidade e da brincadeira como fenômenos psicológico e social. A importância da ludicidade para a prática pedagógica.

Formação e Profissionalização Docente contempla os conhecimentos sobre formação para o magistério e prática docente. Constituição da identidade, da profissão, da carreira e desenvolvimento profissional do professor.

O conjunto dessas disciplinas são relevantes para a formação do pedagogo para atuar em classe hospitalares, pois os conteúdos envolvem prática pedagógica em ambientes sociais não escolar.

O projeto pedagógico, de 2018, do Curso de Pedagogia da UFMS, Campo Grande-MS<sup>100</sup>, oferece várias disciplinas voltadas para a Educação Especial e Práticas Inclusivas.

---

<sup>100</sup> Cf. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - Pedagogia – Faculdade de Educação. Campo Grande. Graduação - UFMS .

**Tabela 37** – Disciplinas ofertadas na UFMS/ Campo Grande<sup>101</sup>

<b>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS - CAMPO GRANDE</b>			
<b>Código<sup>102</sup></b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Educação Especial	X	Obrigatória
	Educação em Espaços Não Escolares	X	Obrigatória
	Estágio Obrigatório em Educação Especial I	X	Obrigatória
	Estágio Obrigatório em Educação Especial II	X	Obrigatória
	Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial	X	Obrigatória
	Educação, Cidadania e Direitos Humanos	X	Obrigatória
	Educação Lúdica	X	Obrigatória
	Fundamentos da Educação e Diversidade	X	Obrigatória
	Fundamentos da Educação Inclusiva	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da UFMS, Campo Grande, oferece a disciplina Educação Especial, que contextualiza a evolução histórica e dos direitos humanos na educação especial e inclusiva. A educação especial e as Políticas públicas. A educação especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas.

A disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva versa sobre as formas sociais e escolares de exclusão e resistência, o respeito à diversidade, os pressupostos teórico metodológicos de projetos de ensino escolar para diversidade. O currículo da escola inclusiva que envolvem a acessibilidade de todos e os direitos humanos.

Em relação aos direitos humanos, o curso oferece a disciplina Educação, Cidadania e Direitos Humanos, que visa o estudo dos conceitos de direito humano. Legislação e documentos internacionais e nacionais sobre direitos humanos. A criança e o/a adolescente como sujeitos de direitos. Educação, cidadania e direitos humanos nas instituições educativas. Educação em Direitos Humanos.

Outra disciplina interessante para a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolares, como a classe hospitalar é Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial. A disciplina tenciona o estudo das bases didáticas e organizativas do currículo em

<sup>101</sup> Cf. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Anexo da Resolução nº 567, Cograd, de 30 de novembro de 2018 - Curso: PEDAGOGIA-: Licenciatura - Presencial - FACULDADE DE EDUCAÇÃO - Projeto Pedagógico (ufms.br).

<sup>102</sup> Não consta no PPC os códigos das disciplinas.

educação especial (didática especial, adaptações e flexibilizações), conteúdos importantes para a prática pedagógica em ambientes hospitalares.

O pedagogo da classe hospitalar planeja aula prazerosas e os conhecimento que delinea a disciplina Educação Lúdica com estudo epistemológico da ludicidade e o desenvolvimento das capacidades criadoras e lúdicas na expressividade da criança provavelmente contribuirão na prática pedagógica em classe hospitalar.

Neste contexto, Educação em Espaços Não Escolares se destaca ao consubstanciar os conhecimentos sobre os fundamentos epistemológicos da Pedagogia e processos educativos em espaços não escolares (**hospitais**, setor produtivo, movimentos sociais, organizações populares e entidades da sociedade civil, espaços de acolhimento de idosos, **espaços de proteção e de direito da criança e do adolescente**)<sup>103</sup>. Análise da dimensão educativa em espaços não escolares. Experiências e estudo de casos.

Nessa perspectiva as disciplinas de Estágio Obrigatório em Educação Especial I e II, que visa a junção entre conhecimento e prática contribui na formação do pedagogo para atuar em classe hospitalares. Nos estágios os acadêmicos estudam **os** conceitos e concepções de educação especial e educação inclusiva. Vivencia os processos de Investigação e problematização da Educação Especial como observador e ou observador participante. No segundo estágio estuda sobre os recursos de comunicação e tecnologias assistivas, serviços e recursos disponíveis para o AEE e vivencia a regência na Educação Especial.

Todas as disciplinas contribuem para a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolares como a classe hospitalar. Há articulação entre teoria e prática e conhecimento que facilita a busca de novas práticas e teorias, ou seja, há no currículo cientificidade.

Em seguida, passamos à análise das ementas das disciplinas ofertadas pelas Universidades Federais do Sudeste. Ressaltamos que o currículo da UFG não foi analisado nesse momento, pois contempla no próximo capítulo juntamente com a PUC Goiás e a UNIALFA- Goiânia.

---

<sup>103</sup> Grifo nosso.

### 3.1.4 Nas Universidades Federais na Região Sudeste

As disciplinas oferecidas pela Universidade Federal do Espírito Santo<sup>104</sup> trazem uma gama de possibilidades que já apareceram em outras universidades, mas traz também abordagens diferenciadas.

**Tabela 38** – Disciplinas ofertadas na UFES<sup>105</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
LCE13367	Práticas Educativas em Espaços Não Escolares	X	obrigatória
TEP13373	Educação Especial	X	obrigatória
TEP13397	Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica e Demais Modalidades de Ensino	X	optativa
TEP13398	Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares, Processos Avaliativos	X	optativa
TEP13399	Educação Especial: Processos de Ensino	X	optativa
TEP13400	Educação, Diferença e Inclusão	X	optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) oferece a disciplina práticas educativas em espaços não escolares, que promove o estudo sobre educação não formal: histórico, contexto, conceitos e características da natureza dos processos educativos em espaços não escolares. Estudos e pesquisas contemporâneas desenvolvidos na área da educação Não Formal. Estratégias pedagógicas utilizadas pelos agentes mediadores da educação Não Formal. Problemáticas envolvendo os públicos que são atendidos por programas de educação sócio comunitárias, promovidos por ONGS, instituições públicas e mistas.

A disciplina Educação Especial estuda os aspectos históricos, filosóficos e psicossociais da Educação Especial e Educação Inclusiva. Legislação e políticas públicas em Educação Especial. Desenvolvimento, aprendizagem e apropriação do conhecimento por estudantes público-alvo da educação especial. Atendimento Educacional Especializado. Público-alvo da Educação Especial no contexto da escola comum. Currículo, avaliação e

<sup>104</sup> Cf. Universidade Federal do Espírito Santo – Pedagogia Campus Goiabeira - Vitória - Licenciatura em Pedagogia – Matutino | Centro de Educação (ufes.br)

<sup>105</sup> Cf. Universidade Federal do Espírito Santo - Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia - Licenciatura – Matutino – 2018. ppc\_681\_pedagogia\_lic\_mat.pdf (ufes.br) .

práticas pedagógicas inclusivas. Formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Educação Especial: Processos de Ensino constitui os conhecimentos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes deficientes e o atendimento educacional especializado. Nesse contexto a disciplina Educação Especial: Inclusão, Práticas Curriculares promove a reflexão sobre os processos inclusivos na escola comum, as possibilidades e desafios.

Educação, Diferença e Inclusão aborda a Educação Inclusiva, perspectivas histórico-conceitual-filosófica referente à educação, legislação e políticas para a educação especial e inclusiva. Completando esse conhecimento, a disciplina Público-Alvo da Educação Especial da Educação, pois objetiva conhecer o aluno da educação especial, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Também reflete sobre a contribuições da legislação educacional para às demandas de estudantes indicados à educação especial.

Como se pode facilmente constatar na tabela correspondente à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)<sup>106</sup>, apresenta uma variedade grande de possibilidades de abordagem nas diferentes disciplinas no Curso de Pedagogia.

**Tabela 39** – Disciplinas ofertadas na UNIFESP<sup>107</sup>

Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação Especial: Fundamentos, Política e Práticas na Perspectiva da Educação Inclusiva	X	Obrigatória
	Práticas Pedagógicas e pesquisa I	X	Obrigatória
	Prática Pedagógica e pesquisa II	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

Ao revisitarmos o *site* da UNIFESP, encontramos o PPP de Pedagogia de 2020 e não localizamos o de 2018, que fundamentou os conhecimentos iniciais nessa tese. Reavaliamos o documento atual com o objetivo de identificarmos as mudanças e encontrarmos as disciplinas selecionadas ou equivalentes. A esse respeito consta no PPC de Pedagogia da UNIFESP que

[...] o NDE e o Colegiado do Curso de Pedagogia iniciaram estudo para reorganização da matriz curricular do curso, tendo como base as Diretrizes

<sup>106</sup> Cf. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP- Graduação Pedagogia – Guarulhos - Pedagogia (unifesp.br)

<sup>107</sup> Cf. Universidade Federal de São Paulo - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - 2020. 2020\_PPC\_PEDAGOGIA\_2020\_vfinal\_atualizado.pdf (unifesp.br) .

Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Optou-se, nesse processo, pelo estabelecimento de uma matriz curricular única, portanto todos os estudantes matriculados anteriormente a 2020 passam a responder a essa nova matriz, prevendo-se as devidas equivalências, sem incorrer em prejuízos na formação dos estudantes em curso. Em função da adoção de matriz única, destaca-se que todas as equivalências existentes em matrizes anteriores a 2020 permanecem válidas para este PPC, acrescentando-se, aqui, as novas equivalências, decorrentes das novas alterações (GUARULHOS/SP/PPP/PEDAG, 2020, p. 08).

No PPC atual constam as disciplinas Práticas Pedagógicas e pesquisa I e II com os objetivos gerais que possibilite aos estudantes:

- [...] aprendizagem prática dos pedagogos em formação desde o início, tendo em vista a diversidade de trajetórias profissionais que são hoje possíveis em espaços escolares e não escolares;
- aprendizagens de convívio próximo para o trabalho coletivo [...]; a mediação e resolução de conflitos, as habilidades necessárias para desenvolver relações interpessoais e com diferentes instituições e grupos - supervisionadas por um preceptor responsável pela coordenação do trabalho;
- [...] elementos concretos para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade; escolhas de aprofundamento temático, a partir de um rol de práticas propostas pelos preceptores em suas linhas de estudos e pesquisa (GUARULHOS/SP/PPP/PEDAG, 2020, p. 32-33).

As disciplinas propõem estudar a formação do pedagogo para ser crítico-reflexiva, ou seja, numa proposta essencial para compreender a dialética existente no processo educacional e social. Assim, criar espaços colaborativos de reflexão crítica que permitam problematizar e repensar as situações em que, por força da lei (ou de políticas públicas), o professor esteja em situação de promover a inclusão de alunos com necessidades específicas sem que, necessariamente tenha recebido formação para isso.

Na disciplina Educação Especial: Fundamentos, Política e Práticas na Perspectiva da Educação Inclusiva, estuda-se a diversidade como um processo natural e enriquecedor dos contextos de ensino aprendizagem e a importância da organização de uma prática docente que observe, respeite e valorize as diferenças que permeiam os contextos educacionais. Também compreender as bases históricas e políticas do atendimento educacional aos alunos com deficiência, altas habilidades e/ou superdotação (AH/S) e transtorno do espectro autista (TEA) e perspectivas de atuação pedagógica junto a esse alunado da Educação Especial.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>108</sup> tem no currículo três disciplinas.

---

<sup>108</sup> Cf. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – curso de Pedagogia – Belo Horizonte -MG - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais - Graduação.



**Tabela 40** – Disciplinas ofertada na UFMG<sup>109</sup>

Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
CAE148-DIG	Fundamentos da Educação Inclusiva	X	obrigatória
CAE060-DIG	Dinâmica da Sala de Aula e Processos Inclusivos	X	optativa
ADE073-DIG	Tópicos em Educação Especial e Inclusão	X	optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, que é obrigatória e estuda o contexto histórico e político da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade e direitos humanos na inclusão escolar. Fundamentos teóricos, conceituais e educacionais para inclusão escolar. Características específicas do público-alvo da educação especial. Práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Não encontramos especificações das outras duas.

Em Dinâmica da Sala de Aula e Processos Inclusivos estuda-se a sala de aula inclusiva, os grupos de trabalho, o diagnóstico, o planejamento pedagógico e o trabalho colaborativo.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL)<sup>110</sup> tem no currículo de 2019 a disciplina Educação Inclusiva: fundamentos e metodologias.

**Tabela 41** – Disciplinas ofertadas na UNIFAL - MG<sup>111</sup>

Universidade Federal de Alfenas/UNIFAL-MG			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias	X	

**Fonte:** A Pesquisadora.

Esta disciplina estuda os direitos humanos e diversidade. Preconceitos, estigmas e estereótipos. Educação escolar de estudantes com deficiência: histórico e legislação da Educação Especial. Acessibilidade na escola e na sociedade. Dinâmicas pedagógicas inclusivas: recursos, processos e linguagens.

<sup>109</sup> Cf. Ementas disciplinas de Pedagogia da UFMG: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2353/91064/60045> <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2353/91064/73681> .

<sup>110</sup> Cf. Universidade Federal de Alfenas MG - Curso de Pedagogia – Alfenas – MG - Pró-Reitoria de Graduação ([unifal-mg.edu.br](http://unifal-mg.edu.br))

<sup>111</sup> Cf. Universidade Federal de Alfenas MG. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura Alfenas – MG – 2019. [arquivositecurso.php](http://arquivositecurso.php) ([unifal-mg.edu.br](http://unifal-mg.edu.br)) .

Já a Universidade Federal de Lavras (UFLA)<sup>112</sup>, oferece o Curso de Pedagogia, que tem no currículo 3 disciplinas obrigatórias.

**Tabela42** – Disciplinas ofertadas na UFLA<sup>113</sup>

Universidade Federal de Lavras/UFLA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
GDE146	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	X	obrigatória
GDE164	Introdução a Língua Brasileira de Sinais	X	obrigatória
GDE204	Pedagogia em Ambientes Não Escolares	X	obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

A disciplina Pedagogia em Ambientes não Escolares que objetiva os estudos sobre conhecimento teórico-prático para a educação não-formal e a formal, destacando suas diferenças. Discute a realidade escolar e o campo de ação profissional docente. Reflete a fundamentação teoria e prática nas dinâmicas e práticas pedagógicas.

Em Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares os estudos centram-se nos conceitos básicos da Educação Inclusiva. Na história da educação inclusiva no Brasil. Na dicotomia entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Documentos legais que abordam a Educação Inclusiva. As políticas públicas no processo de inclusão educacional e suas implicações no processo pedagógico. Reflexão sobre os tipos de deficiência. O papel das instituições educativas e a formação do docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Práticas escolares: estratégias, recursos e adaptações de materiais para o trabalho educacional

O Curso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)<sup>114</sup> oferece em seu currículo de 2008, várias alternativas para tratar da temática.

<sup>112</sup> Cf. Universidade Federal de Lavras – UFLA - Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial - Lavras – MG - Pedagogia (Licenciatura) - FAELCH (ufla.br).

<sup>113</sup> Cf. Universidade Federal de Lavras - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Presencial - LAVRAS, 2017. Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia .pdf - Google Drive

<sup>114</sup> Cf. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - Pedagogia Presencial – Rio de Janeiro - RJ Pedagogia Presencial — Escola de Educação (unirio.br) .

**Tabela 43** – Disciplinas ofertadas na UNIRIO<sup>115</sup>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
HFE0054	Educação e Saúde	X	Obrigatória
HFE0066	Educação Especial	X	Obrigatória
HFE0105	Educação Extraescolar	X	Optativa
HDI0150	Cotidiano Escolar e Diferença	X	Optativa
HFE0125	Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar	X	Optativa
HFE0130	Escola e Diversidade	X	Optativa
HFE0131	Desenvolvimento da Criança Deficiente	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Educação e Saúde promove os conhecimentos sobre conceito de saúde e seus variados aspectos. Saúde individual, saúde coletiva, aspectos envolvidos na ação preventiva de saúde. A saúde como promoção e prevenção.

Em Educação Especial, os acadêmicos estudam sobre os desvios da “normalidade”. A sociedade e a natureza variável de critérios na definição das diferenças. O aluno com necessidades educativas especiais, problemas e desafios na inclusão social-escolar.

A disciplina Educação Extraescolar objetiva os estudos sobre experiências de educação realizadas fora do ambiente escolar ou do currículo vigente. Analisar as práticas pedagógicas em ambientes não-formais de educação.

Em Cotidiano Escolar e Diferença, o acadêmico estuda sobre o cotidiano escolar: mesmidade e diferença. Relação com o outro: problematizando a normalidade e a anormalidade. Processo ensino-aprendizagem e mediação pedagógica. Modos de compreender a(s) diferença(s) e a produção do fracasso/sucesso escolar.

Em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar, o aluno estuda sobre o processo de desenvolvimento humano nos aspectos intelectual, do sistema nervoso e déficits cognitivos. Inclusão escolar, os processos de interação, a convivência e os amparos legais. Estruturas de apoio e classes hospitalares

A disciplina Escola e Diversidade objetiva os estudos sobre os pressupostos teóricos e das práticas pedagógicas de projetos de ensino escolar abertos à diversidade. Discussão e

<sup>115</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO) - Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH - Escola de Educação - EE - CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL - REFORMA CURRICULAR 2008/1 – Outubro – 2007 PROJETO PEDAGÓGICO - PEDAGOGIA\_2008.1 (unirio.br).

análise das ações propostas por redes de ensino público e por escolas particulares brasileiras, que caminham no sentido de concretizar uma educação para todos, que respeita as diferenças entre os alunos e as considera essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e aprimoramento da formação dos professores.

Em Desenvolvimento da Criança Deficiente, o aluno estuda sobre aspectos biológicos, psicomotores, afetivos e sociais relevantes no processo de desenvolvimento da criança deficiente.

Sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – SEROPÉDICA)<sup>116</sup>, não há programas das disciplinas e nem a Proposta Pedagógica do curso. Há a matriz curricular e as ementas do currículo vigente.

**Tabela 44** – Disciplinas ofertadas na UFRRJ/SEROPÉDIA<sup>117</sup>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ/SEROPÉDICA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
IE372	Trabalho Pedagógico e Didático em Educação Inclusiva	X	Optativa
IE354	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial	X	Obrigatória
IE 365	Formação e Espaços de Trabalho do Pedagogo	X	

Fonte: A Pesquisadora.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece o Curso de Pedagogia que traz em sua matriz várias disciplinas que tratam de Educação Especial e suas particularidades.

Destaca-se a Formação e Espaços de Trabalho do Pedagogo, que analisa a contribuição de estudos e pesquisas relevantes sobre educação e trabalho e sua relação com a formação dos professores pedagogos. Reflete sobre a pesquisa e sua contribuição nos modelos de formação de educadores; a força de trabalho; a crise do capital e a relação com a política educacional; a escola como organização privilegiada do trabalho educativo e perspectivas de atuação profissional do pedagogo.

Trabalho Pedagógico e Didático em Educação Inclusiva caracteriza educação, escola e diversidade. Práticas educacionais inclusivas: epistemologias e metodologias e Atendimento educacional especializado.

<sup>116</sup> Cf. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ - Seropédica - Curso de Pedagogia - Seropédica. <https://cursos.ufrj.br/grad/pedagogia/>

<sup>117</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – Ementas - Catálogo de Programas Analíticos – Curso de Licenciatura em Pedagogia. [https://drive.google.com/file/d/1yC4DbDj54kRlslpffYnMi\\_j1FAHPc\\_tq/view](https://drive.google.com/file/d/1yC4DbDj54kRlslpffYnMi_j1FAHPc_tq/view)

Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial consolida os estudos sobre educação e diversidade. A inserção social dos deficientes. Os documentos internacionais e nacionais relacionados a Educação especial e inclusão.

A UFF oferece o Curso de Pedagogia que traz em sua Matriz várias disciplinas que tratam de Educação Especial e suas particularidades.

**Tabela 45** – Disciplinas ofertadas na UFF<sup>118</sup>

Universidade Federal Fluminense/UFF <sup>119</sup>			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
SSE00262	Educação Especial I	X	Obrigatória
SSE00272	Educação Especial II	X	Optativa
SSE00276	Educação inclusiva	X	Optativa
SSE00307	Tópicos Especiais em Educação e Saúde	X	Optativa

Fonte: A Pesquisadora.

Educação Especial I objetiva os estudos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva: Histórico e Legislação. Direitos Humanos e Cidadania com reconhecimento das diferenças e participações. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Transtornos Globais do Conhecimento e Altas Habilidades / Superdotação. Ação Pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. Avaliação Escolar e Inclusão. Trabalho em equipe inter e multidisciplinar.

Em Educação Especial II, acontece o aprofundamento nos estudos em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas para Alunos com Deficiência. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Estudo de casos, planejamento, seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado.

A disciplina Educação Inclusiva oferece os estudos sobre o histórico da Educação Inclusiva; políticas públicas e experiências em educação Inclusiva; Gestão escolar e Formação Docente para a Diversidade; Diferença na Educação Inclusiva e Medicalização.

Em Tópicos Especiais em Educação e Saúde objetiva, os estudos aprofundados de tópicos específicos de importância e interesse em Educação e Saúde.

<sup>118</sup> Cf. Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação -UEFF - FEUFF

<sup>119</sup> Cf. Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação -UEFF. Coordenação de Pedagogia – Currículos – Ementas. <http://feuff.sites.uff.br/category/coordenacao/curriculos/>

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) não traz no *site* as ementas, programas das disciplinas e nem a Proposta Pedagógica do curso. Há somente a matriz curricular e a ementa do curso de Pedagogia em EaD.

**Tabela 46** – Disciplinas ofertadas na UFRJ<sup>120</sup>

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
EDF607	Fund da Educação Especial	X	obrigatória
EDF002	Inclusão em Educação	X	optativa
EDF610	Educação em Saúde	X	optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro à Distância oferece a disciplina Educação Especial, que materializa os conhecimentos históricos, definição e objetivos da Educação Especial; Leis e Políticas Públicas; classificação e alternativas de atendimento; prevenção e estimulação; família e escola no processo de inclusão. Profissionalização, mercado de trabalho e lazer das pessoas com necessidades educativas especiais - PPNE da Educação Especial.

Na disciplina Práticas Educativas em Contextos Não Escolares, objetiva-se o estudo sobre consultoria, capacitação em serviço e treinamento pedagógico nas organizações. Gestão do conhecimento. Desenvolvimento de projetos pedagógicos para as organizações. Os conhecimentos estudados nessa disciplina são voltados para a formação do pedagogo institucional e não atende a proposta dessa pesquisa.

A disciplina Tópicos em Educação Especial estuda a temática da Educação Especial, com foco no histórico de sua evolução, da sua construção social e do conceito de deficiência. Também aborda as políticas públicas de Educação Especial brasileira. Os novos paradigmas da Integração/Inclusão e as características predominantes do processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Análise de projetos para a educação de aluno com NEE na proposta inclusiva. Formação/capacitação docente para a Educação Inclusiva.

A disciplina Educação e Saúde estuda o histórico da saúde no Brasil. Concepções de educação em saúde. Relação entre fracasso escolar e saúde. Enfermidades advindas do exercício da docência. Escola promotora de saúde. Os temas estudados nessa disciplina atendem a

<sup>120</sup> Cf. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Atualizado em 28/01/2022. <https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>.

formação do pedagogo hospitalar, proposta dessa pesquisa, mas há muito mais a ser estudado. Esses conhecimentos serão somente a sementinha plantada que precisa de luz e nutrientes para crescer.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)<sup>121</sup> oferece o Curso de Pedagogia que tem no currículo três disciplinas aqui destacadas. As disciplinas oferecidas no Curso de Pedagogia da UFOP são voltadas para as ações pedagógicas escolares e ambientes sociais não escolares, mas não contemplam a Pedagogia Hospitalar.

**Tabela 47** – Disciplinas ofertadas na UFOP<sup>122</sup>

Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão	X	obrigatória
DTE132	Escola e Currículo	X	obrigatória
	Em Escola e Currículo		
DTE097	Educação e Saúde	X	obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Processos Educacionais de Inclusão e Exclusão objetiva os estudos históricos sobre a deficiência. Análise histórica e do contexto da educação especial no Brasil. Legislação brasileira da educação especial. Diferenças e desigualdades. Educação especial e inclusão educacional. A formação dos professores e a educação inclusiva. A inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. O atendimento educacional especializado.

Em Educação e Saúde, os acadêmicos estudam sobre educar e cuidar na Educação Infantil. Alimentação infantil. A higiene infantil e os cuidados com a preservação do ambiente de trabalho pedagógico. Aspectos da higiene física e mental. A saúde infantil: construção de hábitos, atitudes e habilidades que promovam a prevenção, a proteção e a saúde individual e coletiva.

<sup>121</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – OFP Pedagogia (EaD) - Pedagogia (EaD) | Escolha - Universidade Federal de Ouro Preto (ufop.br)

<sup>122</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA MODALIDADE A DISTÂNCIA - OURO PRETO - MG, 2019. [http://www.cead.ufop.br/images/graduacao\\_Pedagogia/02\\_02\\_2021\\_RESOLUCAO\\_CEPE\\_7919\\_ANEXO\\_0-PPC-aprovado.pdf](http://www.cead.ufop.br/images/graduacao_Pedagogia/02_02_2021_RESOLUCAO_CEPE_7919_ANEXO_0-PPC-aprovado.pdf).

Escola e Currículo, objetiva o estudo da

[...] concepção curricular: o homem, o mundo, a educação e a escola. Formação dos educadores e sua atuação no processo curricular. Currículo e cultura como prática de significação das relações sociais e de construção de sujeitos. Relações entre currículo e projeto político pedagógico nos espaços formais e não-formais de educação (OURO PRETO/MG/PPP/PEDAG, 2019, p. 150).

Essa disciplina possibilitará ao aluno práticas educativas em ambientes não-escolares e em instituições educativas não-formais, analisando sua relevância no contexto da sociedade. Problemas sociais na sociedade contemporânea.

A UFOP/Mariana<sup>123</sup> oferece o Curso de Pedagogia também em Mariana e o PP do curso de pedagogia é de 2021.

**Tabela 48** – Disciplinas ofertadas na UFOP<sup>124</sup>

Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/ MARIANA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
EDU167	Inclusão em Educação e Educação Especial	X	Obrigatória
EDU409	Práticas educativas em ambientes não-escolares	X	Optativa
EDU166	Estágio Supervisionado IV: Diversificação de Experiência	X	Optativa

Fonte: A Pesquisadora.

A disciplina Inclusão em Educação e Educação Especial estuda os aspectos históricos e conceituais de inclusão, educação especial, sociedade, deficiência e políticas públicas de inclusão em educação. Aborda também a formação do profissional da educação e seu papel frente à diversidade.

Práticas educativas em ambientes não-escolares estuda sobre educação informal/educação não formal e o levantamento das instituições educativas não-formais, analisando sua relevância no contexto da sociedade global. As instituições educativas não formais, Educação em museus, ONGs, empresas e na área da saúde.

<sup>123</sup> Cf. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP- Mariana - Pedagogia - COPED | Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ufop.br).

<sup>124</sup> Cf. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP - PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA - MARIANA – MG – 2021. RESOLUCAO\_CEPE\_8074\_ANEXO\_0.pdf (ufop.br).



O Estágio Supervisionado IV: Diversificação de Experiência permite ao aluno a vivência, observação, análise e intervenção pedagógica em instituições escolares e instituições públicas ou privadas: empresariais, *hospitales*, filantrópicas, sindicais.

Na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)<sup>125</sup>, o Curso de Pedagogia oferece a disciplina Educação Inclusiva.

**Tabela 49** – Disciplinas ofertadas na UFSJ<sup>126</sup>

Universidade Federal de São João Del-Rei/UFSJ <sup>127</sup>			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação inclusiva	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

Esta disciplina estuda a Educação Inclusiva como parte de uma filosofia, segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Neste sentido, a diversidade é valorizada, pois, acredita-se que essa diversidade fortaleça os alunos e ofereça a todos maiores oportunidades para a aprendizagem. A Universidade Federal de São João Del-Rei oferece Educação Inclusiva também na modalidade EaD, Campus Santos Antônio.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU)<sup>128</sup> oferece duas disciplinas no curso de Pedagogia que contribuem com a possibilidade de tratamento das questões investigadas nesta tese.

**Tabela 50** – Disciplinas ofertadas na UFU<sup>129</sup>

Universidade Federal de Uberlândia/UFU			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
GPEO24	Educação Especial	X	Obrigatória
GPE038	Educação e Saúde	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

<sup>125</sup> Cf. Universidade Federal de São João Del - Rei - UFSJ – Coordenadoria do curso de Pedagogia - COPED - UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei .

<sup>126</sup> Cf. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - Modalidade a distância - São João Del-Rei - MG 2010. Curso de pedagogia (ufsj.edu.br) .

<sup>127</sup> Cf. Ementário (Atualizado em 04/09/2008, às 10:50:34) UFSJ | Universidade Federal de São João del-Rei . Acesso em: 06 mar. 2022.

<sup>128</sup> Cf. Universidade Federal de Uberlândia - UFU - Curso de Graduação Pedagogia - Curso de Graduação Pedagogia | FAGED (ufu.br) .

<sup>129</sup> Cf. Universidade Federal de Uberlândia -UFU - Faculdade de Educação - Curso de Pedagogia - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Uberlândia – MG (Aprovado pelo CONFACED em 27/10/2005 e pelo CONGRA em 02/05/2006). projeto\_pedagogico\_do\_curso.pdf (ufu.br).

A disciplina Educação Especial do Curso de Pedagogia da UFU objetiva os estudos da história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais limites e possibilidades. As diversas deficiências físicas e sensoriais, suas características e causas. Ações e práticas pedagógicas. O pedagogo e o processo de ensino na educação especial.

A disciplina Educação e Saúde objetiva desenvolver os fundamentos e alternativas de trabalho da Educação e Saúde, integrando-os à proposta de atuação do pedagogo e capacitando-os a promoção do nível de saúde através de ações educativas que respondam às questões de saúde emergentes no contexto de grupos específicos.

Em relação à formação de pedagogos, as disciplinas propõem discussões e reflexões de temas e diferentes olhares sobre o cotidiano escolar com o objetivo que aproximem os futuros pedagogos das questões, antes específicas da Educação Especial, hoje de todos os educadores. Portanto, contribuem com a atuação do pedagogo em ambientes sociais não escolar.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV)<sup>130</sup> também está atenta à imperiosidade de tratar das especificidades da educação especial.

**Tabela 51** – Disciplinas ofertadas na UFV<sup>131</sup>

Universidade Federal de Viçosa/UFV				
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa	
EDU 262	Educação Especial	X	Obrigatória	
EDU 449	Estágio Supervisionado em Educação Especial/Inclusiva	X	Obrigatória	
EDU 265	Temas em Educação Especial	X	Optativa	

Fonte: A Pesquisadora.

A disciplina Educação Especial<sup>132</sup>, objetiva os estudos

[...] da perspectiva histórica, social e psicológica do estigma e das condições de excepcionalidade [...] o papel da pessoa com deficiência no âmbito familiar e no processo de escolarização. [...] entendimento das necessidades do educando [...] caracterização das condições sensoriais, físicas, cognitivas, linguagem e socioemocionais, enfatizando as condutas necessárias para uma atuação pedagógica que promova a aprendizagem do educando. [...] discussão sobre os [...] marcos legais que referendam a educação especial no país, em

<sup>130</sup> Cf. Universidade Federal de Viçosa – UFV – Pedagogia - Curso de Pedagogia | PED (ufv.br)

<sup>131</sup> Cf. Universidade Federal de Viçosa Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Viçosa – MG - 2020. PPC-Pedagogia-20201.pdf (ufv.br)

<sup>132</sup> Cf. Universidade Federal de Viçosa – UFV – Pedagogia – Programa Analítico de Disciplina - <https://www3.dti.ufv.br/dti/catalogo/programa-analitico/37817>

Minas Gerais, contemplando a normatização do plano de desenvolvimento individualizado para os alunos atendidos pela educação especial (VIÇOSA/UFV/PAD/ PEDAG, 2021, p. 1).

A disciplina situa a educação especial no contexto da educação geral e contribui na formação do pedagogo para desenvolver o trabalho pedagógico, contribuindo nas condições de desenvolvimento de pessoas deficientes, com transtornos e com distúrbios de aprendizagem.

A disciplina Estágio Supervisionado em Educação Especial/Inclusiva<sup>133</sup> contribui com a formação do pedagogo, pois objetiva familiarizá-lo com o ensino inclusivo de alunos que apresentam condições de desenvolvimento e de aprendizagem diferenciadas (deficiência, altas habilidades, distúrbios de aprendizagem) no ensino comum, por meio da prática de estágio em sala de aula.

Essas disciplinas, juntamente com a formação crítica reflexiva, possibilitam sim a atuação do pedagogo em ambientes sociais não escolar.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)<sup>134</sup> oferece uma disciplina específica em seu currículo.

**Tabela 52** – Disciplinas ofertadas na UFVJM<sup>135</sup>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/UFVJM			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Educação Inclusiva e Especial	X	Obrigatória

Fonte: A Pesquisadora.

A disciplina Educação Inclusiva e Especial, que estuda os conceitos de necessidades educacionais especiais e inclusão social. Conceituação, classificação e Incidência de Necessidades Especiais. Diferenças e desigualdades no acesso à educação escolar Especial e Inclusão. Parâmetros Legais da Educação Especial.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) traz em seu currículo três disciplinas aqui destacadas.

<sup>133</sup> Universidade Federal de Viçosa – UFV – Pedagogia – Programa Analítico de Disciplina - <https://www3.dti.ufv.br/dti/catalogo/programa-analitico/36767>

<sup>134</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – Pedagogia - <https://portal.ufvjm.edu.br/a-universidade/cursos/pdg>

<sup>135</sup> Cf. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Diamantina – Minas Gerais. Projeto Pedagógico de Pedagogia presencial – setembro/2018. [file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/PPC%202018%20Pedagogia\\_vers%C3%A3o-final-capapadronizada.pdf](file:///C:/Users/Gabriela/Downloads/PPC%202018%20Pedagogia_vers%C3%A3o-final-capapadronizada.pdf)

**Tabela 53** – Disciplinas ofertadas na UFSCAR<sup>136</sup>

Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
201030	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	X	Obrigatória
	Educação Especial: da Teoria à Prática	X	ACIEPEs <sup>137</sup>
171549	Direito à Educação e Direito Educacional	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão do Curso de Pedagogia da UFSCAR desenvolve estudo dos

[...] processos de trabalho, políticas e ações referentes às pessoas com necessidades especiais a partir das potencialidades e da diversidade cultural. Conteúdo: Educação e educação especial; valores e práticas; Necessidades especiais e inclusão; Atendimento educacional a alunos com necessidades especiais; Organização e funcionamento da Educação Especial; A formação do professor para a educação inclusiva. (SÃO CARLOS/PPP/PEDAG, 2017, p. 66).

Os conteúdos estudados analisam o conhecimento e práticas relativas aos conceitos e atitudes inclusivas. Em Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil, tem como objetivo contextualizar histórica, econômica e politicamente a organização da educação brasileira e o direito à educação.

A disciplina Educação Especial: da Teoria à Prática pertence as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), é complementar e apresenta discussões teóricas, atividades de campo com observações e análise do cotidiano escolar e problematização do conhecimento científico com realidade cotidiana.

Direito à Educação e Direito Educacional versa sobre a organização da educação brasileira pelo estudo aprofundado de seus marcos legais dentro do contexto histórico brasileiro e a evolução do direito à educação nas constituições brasileiras. Reformas educacionais e direito à educação. E nas políticas públicas sociais e educacionais.

<sup>136</sup> Cf. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - SÃO CARLOS – 2017. ppc-licenciatura-pedagogia-atualizado-2020.pdf (ufscar.br) .

<sup>137</sup> Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) são atividades curriculares complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas, valendo 4 créditos acadêmicos (SÃO CARLOS/PPP/PEDAG, 2017, p. 148).

Essas disciplinas contribuem com os conteúdos estudados sentido de refletir sobre o conhecimento e conceitos necessários para a prática em ambientes sociais não escolares também enquanto proposta de inclusão

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>138</sup> é a última da região Sudeste aqui analisada.

**Tabela 54** – Disciplinas ofertadas na UFJF<sup>139</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
EDU036	Educação e Diversidade I	X	Obrigatória
EDU061	Educação e Diversidade II	X	Obrigatória
EDU087	Pesquisa I - Introdução à Pesquisa Educacional	X	Obrigatória
EDU114	Pedagogia Além do Espaço Escolar	X	Optativa
EDU116	Tópicos Especiais em Formação Profissional Pedagogo e sua Prática Cotidiana	X	Optativa
EDU121	Tópicos Especiais em Educação	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da UFJF conta com a disciplina Educação e Diversidade I que promove o estudo dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para a adversidade. A disciplina Educação e Diversidade II contempla os conhecimentos sobre culturas, políticas e práticas de inclusão. Identidades, diferenças e desigualdades no cotidiano escolar. As disciplinas também promovem reflexões sobre os paradigmas da exclusão, da integração e da inclusão e da educação para todos.

A disciplina Pesquisa I - Introdução à Pesquisa Educacional aborda a pesquisa em educação e a relação entre senso comum e conhecimento científico. Estudos sobre o profissional da educação e os desafios da realidade educacional.

Pedagogia Além do Espaço Escolar objetiva conhecer os fundamentos da Pedagogia além do espaço escolar. Estuda sobre Educação Social. Educação Popular e Educação Comunitária. Pedagogia hospitalar: história, política pública, princípios e fundamentos.

Em Tópicos Especiais em Formação Profissional, Pedagogo e sua Prática Cotidiana o estudo se centra na formação profissional do pedagogo e definições básicas da Educação e da

<sup>138</sup> Cf. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Graduações. Graduação - UFJF

<sup>139</sup> Cf. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF - Grade Curricular – PEDAGOGIA - UFJF – 2008. Cursos - Central de Atendimento | JF (ufjf.br)

Pedagogia. Reflete sobre a Pedagogia no mundo contemporâneo: preparação profissional do pedagogo, dilemas teórico-práticos enfrentados e campos de atuação pedagógica, bem como a compreensão dos paradigmas da exclusão, da integração e da inclusão.

Em seguida, passamos à análise das ementas das disciplinas ofertadas pelas Universidades Federais do Sul.

### 3.1.5 Pedagogia das Universidades Federais na Região Sul

Pedagogia em Ambientes Clínicos é uma das disciplinas optativas que a Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>140</sup> oferece no curso de Pedagogia.

**Tabela 55** – Disciplinas ofertadas na UFPR<sup>141</sup>

Universidade Federal do Paraná/UFPR <sup>142</sup>				
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa	
ET 443	Fundamento da Educação Especial	X	Obrigatória	
EP153	Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formal	X	Obrigatória	
EP153	Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação Não Formal			
EM067	Pedagogia em Ambientes Clínicos	X	Optativa	

**Fonte:** A Pesquisadora.

A proposta contextualiza a Pedagogia Hospitalar na enfermaria pediátrica. O planejamento da prática pedagógica educativa da leitura e do lúdico no espaço hospitalar. A ação pedagógica auxiliando no desenvolvimento intelectual, emocional e social. A literatura como instrumento de interação, relaxamento de tensões, enriquecimento do imaginário infantil e desenvolvimento da atenção, criatividade, relacionamento interpessoal, equilíbrio emocional e concentração.

Os conteúdos trabalhados em Fundamentos da Educação Especial são: a história e conceituação da Educação Especial e inclusiva. Apresentação de práticas respaldadas no Coensino e Planejamento de ensino individualizado. Políticas e práticas para atuação junto a

<sup>140</sup> Cf. Universidade Federal do Paraná – UFPR - Ensino - Cursos de Graduação em Curitiba. Universidade Federal do Paraná (ufpr.br)

<sup>141</sup> Cf. Universidade Federal do Paraná – UFPR – Matriz Curricular - Matriz Curricular obrigatórias com ementas 2019.pdf - Google Drive

<sup>142</sup> Cf. Universidade Federal do Paraná –UFPR - Grande Horária 2020 Estudante - 2020 – Novo currículo – Grade Horária 2020 ESTUDANTES.pdf - Google Drive

pessoas com Deficiências (sensoriais, intelectual e física), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

O Coensino possibilita que o pedagogo trabalhe em conjunto com os professores regentes na elaboração do plano de aula e interação no ambiente escolar. As ementas analisadas apresentaram subsídio para o Atendimento Pedagógico hospitalar ao tratar das políticas para a inclusão, historicizar a Educação Especial. Outro que é frequente em ambiente hospitalar é o Coensino.

A disciplina Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação Não Formal estuda sobre a

Pedagogia e os processos educativos não escolares [...] sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços de educação não formal: pesquisa de campo (CURITIBA/PR/MC, 2019, p. 6).

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)<sup>143</sup> oferece as disciplinas Educação Inclusiva, Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença, Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença II e Educação em Valores Humanos.

**Tabela 56** – Disciplinas ofertadas na UFPeL<sup>144</sup>

Universidade Federal de Pelotas - UFPeL		
Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
Educação Inclusiva		Optativa
Educação em Valores Humanos		Optativa
Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença		Optativa
Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença II		Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

Não constam no Portal, o plano de curso e ementas de algumas das disciplinas que constam na Matriz.

A Educação Inclusiva: Pedagogia da Diferença aborda os fundamentos da Educação Especial. Problematisa os significados da normalidade na Educação. Analisa as proposições da Política de Educação Inclusiva. Proporcionar a aproximação da Educação Especial,

<sup>143</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPeL - PORTAL INSTITUCIONAL UFPEL – Cursos Pedagogia | UFPeL.

<sup>144</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPeL - PORTAL INSTITUCIONAL UFPEL – DISCIPLINAS - EDUCAÇÃO INCLUSIVA | UFPeL.

problematizando os diferentes discursos que permeiam a Educação e as Ciências Humanas e Sociais e que fundamentam as atuais diretrizes educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>145</sup> oferece o Curso de Pedagogia no diurno e noturno e as matrizes curriculares<sup>146</sup> são distintas e as disciplinas relacionada a Educação Especial são oferecidas como optativas.

**Tabela 57** – Disciplinas ofertadas na UFSM<sup>147</sup>

Universidade Federal de Santa Maria/UFSM			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
EDE1137	Fundamentos da Educação Especial A	X	Optativa
EDE1040	Educação Especial e Fundamentos	X	Optativa
EDE1042	Educação Especial e Processo de Inclusão		Optativa

Fonte: A Pesquisadora.

Em Educação Especial e Fundamentos, a proposta é “compreender os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil”. Fundamentos da Educação Especial A amplia a proposta para compreender a trajetória dos direitos humanos historicamente e na atualidade; busca articular o conhecimento dos direitos humanos com um processo fundamental na discussão sobre a educação norteada pelas políticas atuais de inclusão em todos os níveis do processo educativo. Analisar criticamente as relações entre os direitos humanos e a Educação e entender como aplicá-los na prática aproximando a teoria e o discurso.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)<sup>148</sup> oferece o Curso de Pedagogia nas modalidades Presencial e a Distância e contempla a inclusão em seu currículo.

<sup>145</sup> Cf. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – Curso de Graduação - Pedagogia – Santa Maria - Pedagogia – Curso de Graduação – Campus Santa Maria (ufsm.br)

<sup>146</sup> Cf. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Matriz Curricular – 2019 - Matriz-Curriculo-Versao-2019.pdf (ufsm.br)

<sup>147</sup> Cf. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – Curso de Pedagogia - Estrutura curricular – 2019 - Estrutura Curricular – Pedagogia (ufsm.br) .

<sup>148</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS JAGUARÃO – PEDAGOGIA - Pedagogia | Campus Jaguarão (unipampa.edu.br)



**Tabela 58** – Disciplinas ofertadas na UNIPAMPA<sup>149</sup>

Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
JP002 5	Educação Especial e Inclusão (EAD)	X	Obrigatória
	Pedagogia e Trabalho Docente	X	Obrigatória
	Direitos Humanos e Cidadania	X	Optativa
	Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Educação Especial e Inclusão (EaD) estuda os aspectos ético-político-educacionais da educação especial, “[...] avaliando criticamente as teorias e posturas pedagógicas que poderão servir como base para a implementação de uma educação inclusiva, no contexto escolar. [...] Concepções de aprendizagem na educação especial e inclusiva”.

Em Direitos Humanos e Cidadania o acadêmico realiza análise “[...] crítica da legislação, diretrizes, resoluções, pactos e planos, versando sobre a inserção dos Direitos Humanos na Educação Básica, no Ensino Médio e nos Cursos Superiores como componente curricular transdisciplinar”.

A disciplina Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares objetiva avaliar as possibilidades de atuação profissional do pedagogo em espaços escolares e não-escolares, com ênfase na crítica aos limites e aos desafios das práticas educativas vivenciadas nos ambientes sociais não escolares. Assim, ampliar a visão sobre a intervenção social e a aplicação dos conhecimentos pedagógicos em espaços como “[...] hospitais, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

A disciplina de Pedagogia e Trabalho Docente aborda conhecimentos que auxilia o pedagogo que trabalha em ambientes sociais não escolares a construir uma prática pedagógica com criticidade e reflexiva. Nesse sentido, a disciplina Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares deixa claro esse objetivo.

As disciplinas contribuem para a formação do pedagogo atuar em ambientes sociais não escolar, sendo assim auxilia para desenvolver o trabalhar em classe hospitalares.

Também encontramos especificidades contempladas no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS JAGUARÃO - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA – Jaguarão - 2015. [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/125/4/PPC\\_Pedagogia\\_Jaguar%c3%a3o.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/125/4/PPC_Pedagogia_Jaguar%c3%a3o.pdf).

<sup>150</sup> C f. Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Pedagogia - Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**Tabela 59** – Disciplinas ofertadas na FURG<sup>151</sup>

<b>Universidade Federal do Rio Grande/FURG</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
10689	Psicologia da Educação Especial	X	Obrigatória
09853	Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças	X	Obrigatória
08384	Direito Educacional	X	Optativa
090044	Educação Inclusiva	X	Optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

Na disciplina Educação Inclusiva estuda a histórica da Educação Especial e Inclusiva. As políticas públicas da Educação Inclusiva. Pressupostos teóricos da Educação Especial/Inclusiva. “[...] Os sujeitos da Educação Especial e as condições pedagógicas, sociais e culturais na organização do espaço educativo. A docência na/para a diferença. Currículo, adaptações curriculares e práticas inclusivas”.

A disciplina Psicologia da Educação Especial propõe a análise da relação sobre barreiras de acessibilidade e inclusão de pessoas, deficiência e/ou necessidades específicas. Promover conhecimentos para “[...] identificação, encaminhamento, qualificação, acolhimento, acessibilidade, adaptações curriculares, avaliação diferenciada, mediador entre estudante e a escola; papel da psicopedagogia e das professoras do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais; políticas públicas em educação e educação inclusiva”.

Em relação ao direito a educação o curso oferece a optativa Direito Educacional que promove a “[...] Interfaces entre o direito e a educação. Histórico do direito educacional brasileiro. Fundamentos constitucionais do direito educacional. A lei de diretrizes e bases da educação. Direito à educação. Direito ao ensino. Direito a ensinar”.

Outra optativa que contribui com a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolares é Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças. A disciplina incorpora no currículo a cultura escolar e não escolar problematiza a ação pedagógica estudando sobre direitos humanos, inclusão e diferença

As disciplinas possuem propostas no currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>152</sup> também são significativas para o trabalho do pedagogo em inclusão e promove a formação para o ambiente escolares.

<sup>151</sup> Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Pedagogia – Disciplinas com ementas - [https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/publico/bin/cursos/tela\\_ql\\_visual.php?cd\\_curso=241\\*753](https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/publico/bin/cursos/tela_ql_visual.php?cd_curso=241*753) .

<sup>152</sup> C f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS – Pedagogia - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – UFRGS

**Tabela 60** – Disciplinas ofertadas na UFRGS<sup>153</sup>

<b>Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
EDU03098	Educação especial e inclusão A	X	Obrigatória
EDU01075	Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos – A	X	Obrigatória
EDU03106	Seminário de Estágio de Docência: I Educação Especial, Processos e Práticas	X	Alternativa
EDU03074	Seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares	X	Alternativa
EDU01013	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais	X	Eletiva
EDU03139	Práticas Pedagógicas em Espaços Não Escolares	X	Eletiva
EDU99508	Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado	X	Alternativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

A UFRGS prevê Educação especial e inclusão ao desenvolver o estudo “[...] teórico metodológico da Educação Especial e Inclusiva no contexto histórico nacional e internacional, dando ênfase ao aspecto conceitual, legal, sociológico e psicopedagógico”.

Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos analisa a prática pedagógica no contexto da educação especial/inclusão escolar, currículo e processos avaliativos, docência compartilhada, o atendimento educacional.

A disciplina Práticas Pedagógicas em Espaços Não Escolares, apresenta a teoria e a prática da educação especial, os pressupostos legais e os processos educacionais não escolares. Também reflete sobre as “[...] dimensões do trabalho pedagógico em ambientes de saúde, espaços socioculturais, em organizações governamentais e não governamentais, entre outros”.

A disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais visa a reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.

O Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado do Curso de Pedagogia da UFRGS desenvolve atividades orientadas e

<sup>153</sup> C f. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - Porto Alegre - Junho de 2018. [https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC\\_\\_Curso\\_PEDAGOGIA\\_FACED\\_2018\\_VERSAO-2019-1.pdf](https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf)

supervisionadas no âmbito das práticas educativas de atuação do pedagogo, em espaços escolares e não escolares, como instituições, movimentos sociais, sindicais, comunitários e filantrópicos; “[...] planejamento, intervenção e avaliação interdisciplinar [...] articulando vivência do estagiário com a prática pedagógica”.

O Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas promove ações pedagógicas para a promoção de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais visando a promover a autonomia e aprendizagem. Possibilita a docência com alunos da educação especial, matriculados em diferentes espaços escolares e não-escolares. Visando a prática pedagógica em espaços escolares e não escola o curso oferece o seminário Gestão da Educação: Espaços Escolares e Não-Escolares de caráter teórico-prático. A pesquisa e a articulação do sistema educacional e escola com outros sistemas e espaços não-escolares.

A proposta atual do curso traz disciplinas optativas que abrangente a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolar. As disciplinas oferecidas se completam mesmo não sendo pré-requisito uma da outra. Há articulação entre os conhecimentos o que demonstra o compromisso com a formação dos licenciados.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) oferece o Curso de Pedagogia em dois *Campi* (Chapecó e Erechim).

**Tabela 61** – Disciplinas ofertadas na UFFS - Chapecó<sup>154</sup>

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – CHAPECÓ <sup>155</sup>				
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa	
GCH062	Educação Especial Inclusiva	X	Obrigatória	
GCH1031	Educação Especial e Diversidade	X	Obrigatória	
GCH1295	Pedagogia em Campos e Espaços Educativos Não-Escolares	X	Optativa	
	Processos Educativos em Espaços Não-Escolares	X	optativa	
GCH513	Fundamentos da Pedagogia Hospitalar	X	optativa	
GCH518	Fundamentos da Educação Especial	X	optativa	

**Fonte:** A Pesquisadora.

<sup>154</sup> Cf. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Licenciatura em Pedagogia - Perfil do Curso (uffs.edu.br)

<sup>155</sup> C f. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Chapecó – SC - julho de 2019. <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002>

A disciplina Educação Especial e Inclusiva promove os conhecimentos dos aspectos históricos, políticos e legais da Educação Especial. Estuda as concepções teórico-metodológicas, as diretrizes, o currículo, tipos de deficiência e estratégias de ensino para alunos com necessidades educativas especiais. Educação Especial e Diversidade complementa os estudos refletindo sobre as dimensões culturais e identidades, saberes e práticas de inclusão. Fortalecer a formação pedagógica para a educação na diversidade e especificidades da educação especial na perspectiva da inclusão.

Assim, fortalece a formação pedagógica para a educação na diversidade e as especificidades da educação especial na perspectiva da inclusão.

Para complementar e aprofundar os conhecimentos, a disciplina Fundamentos da Educação Especial estuda as Política Nacional de Educação Especial e educação inclusiva; os aspectos éticos e educacionais na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no cotidiano escolar, práticas pedagógicas.

A disciplina Fundamentos da Pedagogia Hospitalar, estuda os conceitos de Pedagogia escolar e não escolar; ação pedagógica em ambiente hospitalar; a história das Classes hospitalares no Brasil; dimensões pedagógicas do cuidado hospitalar e a produção de conhecimento pedagógico no espaço hospitalar.

Os conteúdos estudados nessa disciplina são específicos e fundamentam a prática do pedagogo hospitalar.

Na disciplina Pedagogia em Campos e Espaços Educativos Não-Escolares, os acadêmicos estudam os “[...] processos educativos nas instituições não escolares. O papel do pedagogo na articulação do conhecimento e das ações no âmbito da sociedade civil organizada”. A práxis pedagógica, em ambientes sociais não escolares, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Atuação do Pedagogo em projetos e ações educativas em espaços não-escolares.

No intuito de oferecer uma sólida formação a disciplina Processos Educativos em Espaços Não-Escolares promove conhecimentos sobre os processos educativos nas instituições não escolares: no setor produtivo, nos movimentos sociais e nas entidades da sociedade civil [...] também estudam o “papel do pedagogo na articulação do conhecimento e das ações no âmbito da sociedade civil organizada. [...] Projetos de ação educativa em espaços não-escolares.

Nesse sentido, desenvolve interações que ocorrem em diferentes organizações sociais e o desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo. É compreender o cenário produzido a partir da perspectiva inclusiva

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Erechim<sup>156</sup>

**Tabela 62** – Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS<sup>157</sup> Erechim

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - ERECHIM <sup>158</sup>			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
GCH809	Educação Inclusiva	X	Obrigatória
GCH1033	Educação Popular e Processos Educativos Não Formais	X	Obrigatória
GCH806	Políticas Educacionais		Obrigatória
GCH1033	Educação Popular e Processos Educativos Não Formais		Obrigatória
GCH11	Pedagogia Hospitalar	X	optativa
GCH1165	Trabalho Pedagógico e as Diferenças Humanas	X	optativa

**Fonte:** A Pesquisadora.

Na Educação Inclusiva, o acadêmico estuda os processos de inclusão e exclusão escolar. As políticas e práticas que envolve o atendimento educacional especializado (AEE). Promove-se discussões e práticas que perpassam o atendimento educacional especializado e os processos de inclusão e exclusão.

Trabalho Pedagógico e as Diferenças Humanas promove discussões sobre política da Educação Especial e inclusiva e práticas que perpassam o atendimento educacional especializado e os processos de inclusão e exclusão. Nessa perspectiva, a disciplina Políticas Educacionais desenvolve discussões sobre a política educacional brasileira como ação do Estado nos diferentes contextos, demandas, tendências das políticas de educação básica voltadas para a garantia do direito à educação, organização, gestão, financiamento e formação de professores.

A disciplina Pedagogia Hospitalar estuda sobre o histórico das Classes hospitalares no Brasil. “[...] Ciências da saúde e formação pedagógica. Ação pedagógica em ambiente hospitalar. Dimensões pedagógicas da Humanização no ambiente hospitalar. A produção de

<sup>156</sup> C f. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Erechim – Pedagogia - Perfil do Curso (uffs.edu.br)

<sup>157</sup> Cf. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS – Erechim - Erechim (uffs.edu.br).

<sup>158</sup> C f. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Erechim – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Erechim - dezembro de 2018. PPC Nº 2/CCLPER/UFFS/2018.

conhecimento pedagógico no espaço hospitalar”. também estuda a atuação pedagógica do(a) pedagogo(a) em ambientes da área da Saúde.

Em relação à atuação do pedagogo em ambientes não escolares, a disciplina Educação Popular e Processos Educativos Não Formais promove conhecimentos sobre espaços educativos formais e não formais.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>159</sup> oferece duas disciplinas.

**Tabela 63** – Disciplinas ofertadas na UFSC<sup>160</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
EED7150	Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial	X	
	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos	X	
EED2046	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos		

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos, que estuda os conceitos e terminologias da Educação Especial. A educação especial na educação básica: concepções históricas, psicológica, filosófica e sociológica da deficiência.

A disciplina Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial estuda os processos de inclusão e exclusão escolar. As políticas e práticas para o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com os processos de inclusão e exclusão escolar relacionados aos alunos com necessidades especiais.

Até aqui identificamos a Educação Especial nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras com o objetivo de edificar a presença da disciplina Pedagogia Hospitalar como um ambiente social não escolar de atuação do pedagogo. Em seguida, analisamos as ementas das disciplinas ofertadas pelas Pontifícias Universidades Católicas brasileiras. Lembrando que somente em três das cinco regiões brasileira a PUC oferece o Curso de Pedagogia, que são Sudeste, Sul e Centro-Oeste perfazendo o total de 7. A

<sup>159</sup> C F. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – Curso de Graduação em Pedagogia - Curso de Graduação em Pedagogia (ufsc.br).

<sup>160</sup> C f. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC – Pedagogia - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – Florianópolis – SC - PPP-Pedagogia-2008-versão-final-2.pdf (ufsc.br).

seguir o currículo dos Cursos de Pedagogia das PUCs. Registre-se ainda que a PUC Goiás será abordada no próximo capítulo.

### 3.1.6 Nas Universidades PUCs na Região Sudeste

O Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica - PUC Rio<sup>161</sup> oferece apenas uma disciplina.

**Tabela 64** – Disciplinas ofertadas na PUC Rio<sup>162</sup>

Pontifícia Universidade Católica / PUC Rio			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
EDU1777	Diversidade e Inclusão Educacional	X	Obrigatória
EDU1776	Educação em Direitos Humanos		

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Diversidade e Inclusão Educacional, objetiva o estudo da a historicidade da educação especial. Diversidade, diferença, deficiência. Distinções entre o modelo social e o modelo biomédico de deficiência: implicações educacionais. Base legal da proposta de educação inclusiva. A escola e os modos de intervir no campo das necessidades educativas especiais.

Educação, direitos humanos e formação para a cidadania o aluno estuda sobre a história dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Documentos relacionados a educação e direitos humanos nacionais e internacionais. ECA e os direitos humanos; sociedade, violência e cultura da paz; preconceito, discriminação e prática educativa; políticas curriculares, projetos interdisciplinares e educação em direitos humanos.

A PUC Rio oferece 10 optativas em educação (EDU0800) Tópicos Especiais<sup>163</sup> - conteúdo variável, mas não há ementa de nenhuma. Em Atividades Complementares e Eletivas Livres e fora do departamento também não há nenhuma disciplina cadastrada.

A Pontifícia Universidade Católica – PUC Campinas oferece o Curso de Pedagogia. Em relação à educação especial, o curso possui duas disciplinas.

<sup>161</sup> Pontifícia Universidade Católica – PUC Rio – Cursos Pedagogia – <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html>.

<sup>162</sup> Pontifícia Universidade Católica – PUC Rio – Cursos Pedagogia – Currículo 2015 - <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html>.

<sup>163</sup> C f. Ementa disciplina - <http://www.puc-rio.br/ferramentas/ementas/ementa.aspx?cd=EDU1730>.



**Tabela 65** – Disciplinas ofertadas na PUC Campinas<sup>164</sup>

<b>Pontifícia Universidade Católica / PUC-Campinas</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Diferença e Diversidade na Escola	X	
	Pedagogia: Diferentes Campos de Atuação	X	
	Educação Especial	X	

**Fonte:** A Pesquisadora.

Em Diferença e Diversidade na Escola, os acadêmicos estudam “[...] os conceitos de diversidade e diferença como princípios basilares para a promoção de uma educação inclusiva na Educação Básica”. Em Pedagogia: Diferentes Campos de Atuação, o aprendizado centra-se em destacar “[...] e problematiza os diferentes campos e espaços de atuação do pedagogo, considerando os múltiplos territórios educativos na sociedade contemporânea”.

No *site* do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica - PUC SP não se encontra postado as ementas, programas das disciplinas e nem a Proposta Pedagógica do curso. Há somente a matriz curricular.

**Tabela 66** – Disciplinas ofertadas na PUC - SP

<b>Pontifícia Universidade Católica / PUC – SP</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Projeto Temático Orientado: Escola e Inclusão	X	
	Estudo Orientado: Gestão Educacional em Espaços Extraescolares	X	
	Gestão em Diferentes Ambientes de Aprendizagem	X	
	Educação Inclusiva	X	Obrigatória

**Fonte:** A Pesquisadora.

O Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica - PUC MG<sup>165</sup> oferece 5 disciplinas destinadas aos estudos da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

<sup>164</sup> C f. Universidade Católica – PUC – Campinas- Pedagogia – Ementas Portal PUC-Campinas » Pedagogia.

<sup>165</sup> Portal PUC Minas - Destaques

**Tabela 67** – Disciplinas ofertadas na PUC – MG<sup>166</sup>

<b>Pontifícia Universidade Católica / PUC – MG</b>			
<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Ementa</b>	<b>Obrigatória/optativa</b>
	Gestão de Processos Educacionais em Espaços Escolares e Não Escolares	X	
	Estágio Obrigatório: Gestão Educacional em Espaços Escolares e Não Escolares	X	
	Estágio Obrigatório: Inclusão de Pessoas com Deficiência em Espaços Escolares e Não Escolares	X	
	Educação Em Direitos Humanos e Cidadania	X	
	Práticas Investigativas em Educação: A Escola e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais	X	

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Gestão de Processos Educacionais em Espaços Escolares e Não Escolares estuda sobre a “[...] gestão de processos educacionais em espaços escolares e não escolares [...] Fundamentos, características e dimensões dos processos e projetos educacionais [...] A dimensão do trabalho pedagógico na escola e em ambientes não escolares. A gestão de pessoas: motivação, capacitação profissional, avaliação de desempenho”.

Na disciplina Estágio Obrigatório: Gestão Educacional em Espaços Escolares e Não Escolares, objetiva-se “conhecer para mapear a [...] realidade escolar. A gestão escolar na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional. Gestão de processos educativos em espaços não escolares”.

O Estágio Obrigatório: Inclusão de Pessoas com Deficiência em Espaços Escolares e Não Escolares possibilita a “[...] observação, sistematização, análise e elaboração/implementação de projetos de intervenção nos processos de inclusão de pessoas com deficiência em espaços escolares - especial e inclusiva - e não escolares. [...]”.

Em Educação em Direitos Humanos e Cidadania, os alunos estudam sobre a educação e direitos humanos. Relação entre educação, identidade e diversidade. Respeito às diferenças; reconhecendo e valorizando a diversidade “[...] Práticas investigativas em direitos humanos na educação”.

Práticas Investigativas em Educação: A Escola e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais é a disciplina que estuda a escola e as possibilidades inclusivas diante das necessidades educacionais especiais dos estudantes da educação básica. Legislação pertinente.

<sup>166</sup> Pedagogia (pucminas.br).

Possibilidades metodológicas [...] e uso de tecnologia assistiva, [...]. Prática investigativa na escola especial e na escola inclusiva.

### 3.1.7 Nas Universidades PUCs na Região Sul

A PUC do RS<sup>167</sup> oferece um currículo de Pedagogia com 5 disciplinas que apresentam abordagens inclusivas, mas foram encontradas apenas 3 ementas.

**Tabela 68** – Disciplinas ofertadas na PUCRS<sup>168</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
1433K-04	Educação em Ambientes Não Formais	X	
1433L-04	Educação Especial e Processos Inclusivos	X	
91002-02	Iniciação à Docência II: Espaços Não - Formais de Aprendizagem	X	

**Fonte:** A Pesquisadora.

O curso tem efetivo dois currículos sendo ele Currículo 140R e Currículo 9113 (desde 2020/1).

A disciplina Educação em Ambientes Não Formais estuda a compreensão da “possibilidade de complementaridade das ações educativas em diferentes espaços [...]”. Conhecimento e análise de experiências de educação não formal em diferentes campos de atuação, a partir da realização de trabalho de campo. O conteúdo da disciplina contempla a proposta do atendimento pedagógico em Classe Hospitalar e no domicílio se um dos ambientes vivenciados pelo acadêmico for o hospital, pois a ementa não é específica quanto ao ambiente não escolar.

Iniciação à Docência II: Espaços Não Formais de Aprendizagem promove educativas, com acompanhamento, em espaços não formais de ensino e aprendizagem. Estudo teórico-prático das possibilidades educativas para a formação de docentes em ambientes não formais.

A disciplina Educação Especial e Processos Inclusivos direciona os estudos sobre o processo educativo e de escolarização da pessoa com deficiência/altas habilidades, portanto,

<sup>167</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUC – RGS – Pedagogia - Pedagogia - Escola de Humanidades (puers.br).

<sup>168</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUC – RGS - EMENTAS CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CURRÍCULO 9113 - A PARTIR DE 2020 - 1 Ementas-Pedagogia-9113.pdf (puers.br).

pouco contribui na aquisição dos conhecimentos específicos para o trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente hospitalar.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR<sup>169</sup> oferta apenas Fundamentos da Educação Especial no Curso de Pedagogia.

**Tabela 69** – Disciplinas ofertadas na PUCPR<sup>170</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná /PUCPR			
Código	Disciplinas	Ementa	Obrigatória/optativa
	Fundamentos da Educação Especial	x	

Fonte: A Pesquisadora.

O objetivo desta disciplina é estudar a especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas do saber, do fazer, do ser e as implicações dessa especificidade na dimensão social e política, na Educação Especial “[...] Aspectos conceituais, técnicos e éticos da Educação Especial”. A disciplina trabalha os princípios básicos da educação especial. Em relação à formação de pedagogos para trabalhar em ambientes sociais não escolar, em especial o hospital, esses conteúdos se juntam aos específicos para atuar em hospitais, nas Classes Hospitalares

Olhando para este quadro que acaba de ser construído, podemos identificar muitas formas de abordagem, muitos referenciais teóricos e conceitos que têm sido utilizado nos currículos para abordar a inclusão em suas diferentes formas. Foi esta base que orientou a análise que se faz no próximo capítulo, em busca de mais espaços para realizar a prática educativa inclusiva e emancipatória.

### 3.2 Uma Síntese dos dados obtidos nos currículos da UFs e PUCs

A análise dos currículos das Instituições pesquisa possibilitou identificar evidências de que a formação do pedagogo para atuar na classe hospitalar são contempladas em disciplinas específicas nas Universidades Federais. Não encontramos nenhuma disciplina específica nas Pontifícias Universidades Católicas brasileiras. Vale lembrar que não é uma disciplina que

<sup>169</sup> Cf. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – PR – Pedagogia - Pedagogia - PUCPR.

<sup>170</sup> Cf. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – PR – Pedagogia - R E S O L U Ç Ã O N° 300/2021 – CONSUN APROVA A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - CÂMPUS CURITIBA, MODALIDADE PRESENCIAL, A VIGORAR A PARTIR DE 2022. re-300-2021-consun-mc-pedagogia-lic-eeh-2022.pdf (pucpr.br).

forma o pedagogo, mas o conjunto de disciplinas, objetivos, filosofia e fundamentos dos cursos de Pedagogia. Assim, apresentamos o quantitativo das Universidades e disciplinas por região.

**Quadro 4** – Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região - Norte

Nº	Instituição	Disciplinas
01	Universidade Federal do Acre - UFAC	Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas
02	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Pedagogia em Ambientes não Escolares
03	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Educação e Saúde
04	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	Pedagogia em Ambientes Não –Escolares

Fonte: A Pesquisadora.

**Quadro 5** - Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Nordeste

Nº	Instituição	Disciplinas
01	Universidade Federal da Bahia/UFBA	Pedagogia Hospitalar
02	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB	Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Não Escolares
03	Universidade Federal do Ceará - UFC	Pedagogia Hospitalar
04	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Natal	Educação em Contexto Hospitalar
05	Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA - Angico	Estágio Supervisionado V: Espaços Não-Escolares

Fonte: A Pesquisadora

**Quadro 6** – Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região - Centro-Oeste

Nº	Instituição	Disciplinas
01	Universidade de Brasília - UnB	Introdução à Classe Hospitalar
02	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Estágio Supervisionado em outros Espaços Educacionais
03	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS - PANTANAL	Prática Pedagógicas e Pesquisa VI (Educação Não Escolar)
04	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - CAMPO GRANDE	Educação em Espaços Não Escolares

Fonte: A Pesquisadora.

**Quadro 7** – Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Sudeste

<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas</b>
01	Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ	Educação em Saúde
02	Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/ MARIANA	Práticas educativas em ambientes não-escolares
03	Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF	Pedagogia Além do Espaço Escolar

**Fonte:** A Pesquisadora.

**Quadro 8** – Universidades e disciplinas específicas que contribuem com a Formação do Pedagogo para atuar em classe hospitalar por região – Sul

<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Disciplinas</b>
01	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Pedagogia em Ambientes Clínicos
02	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares
03	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Práticas Pedagógicas em Espaços Não Escolares
04	Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Erechim	Pedagogia Hospitalar

**Fonte:** A Pesquisadora.

## **CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS E CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIALFA**

Neste capítulo, apresentamos a análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Faculdade Alves Faria Polo Goiânia, tendo como subsídio para o estudo o conjunto de disciplinas ofertadas, suas respectivas ementas, bibliografias e a observância da presença ou ausência de temas Pedagogia Hospitalar (PH), Classe Hospitalar (CH), Atendimento Educacional Hospitalar (AEH) e/ou aproximações possíveis.

Com o objetivo de compreender como o currículo do Curso de Pedagogia das referidas UFs abordam o tema da Pedagogia Hospitalar no percurso formativo dos estudantes, realizamos leitura e análise do currículo e do Projeto Pedagógico (PP) da UFG, e do Projeto Político Pedagógico (PP) da PUC Goiás e da UNIALFA, para localizar na matriz curricular dos três cursos, disciplinas, seja obrigatória ou optativa, ou ofertado no Núcleo de Aperfeiçoamento e Diversificação de Estudos (NADE), o tema da Pedagogia Hospitalar ou discussões afins.

O trabalho consistiu na investigação e leitura do PP e da matriz curricular, e de documentos do curso Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA com data de atualização do ano de 2021. Dentro de cada Programa de Ensino, realizamos leitura minuciosa das ementas e bibliografias. A necessidade desse detalhamento se deu como forma de verificar a existência ou não de referências que acenassem para temas próximos à discussão do AEH, PH e CH.

Algumas especificidades dos cursos e respectivas universidades: o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG ocorre no período *matutino* e *noturno*, e teve o currículo atualizado em março de 2015. É constituído por 25 disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum (NC), totalizando 1808 Hora/Aula, com a exigência de que seja totalizada 160 Hora/ Aula de Núcleo Específico Optativas (NEOP), Núcleo Específico Obrigatório (NEOB) com 880 Hora/Aula, Núcleo Livres (NL) com 256 Hora/Aula, e 200 Hora/Aula de Atividades Complementares (AC) totalizando 3304 Hora/Aula. A integralização do curso se dá com o período mínimo de oito semestres e no máximo 14. O curso de licenciatura é indissociado do professor que atua na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 9** – Componentes Curriculares e suas Cargas Horárias

COMPONENTES CURRICULARES	CH	PERCENTUAL*
NÚCLEO COMUM (NC)	1808	56%
NÚCLEO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO (NEOB)	880	28%
NÚCLEO ESPECÍFICO OPTATIVO (NEOP)	160	5%
NÚCLEO LIVRE (NL)	256	8%
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (AC)	200	3%
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL (CHT)</b>	<b>3304</b>	100%

Fonte: PPP/UFG-2017

**Quadro 10** – Percurso/movimento histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG

DATA/ANO	ACONTECIMENTO
1979	Consulta o Ministério da Educação e Cultura sobre os rumos dos cursos de pedagogia; a UFG respondeu voltar a formação de educadores docentes.
1980	I Conferência Brasileira de Educação (CBE), e criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - organizou, implantou e coordenou, por mais de dois anos, o Comitê Nacional e o Comitê Estadual contribuindo para [...] ampliar e aprofundar os estudos e discussões sobre a formação do educador.
1979 a década 1980	Discutiu e participou intensamente dos debates locais, estaduais e nacionais sobre a formação do educador
1982 e 1983	Pioneira na suspensão da oferta das habilitações de administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar, tradicionais na formação do pedagogo.
1983	Opta pela docência como identidade do curso de Pedagogia.
1984	O currículo implantado em 1984, formava o pedagogo professor para as séries iniciais do ensino de 1.º grau, mantendo a habilitação do magistério das matérias pedagógicas do 2.º grau.
1984	O currículo implantado em 1984 tinha, no “Componente curricular”, poucas disciplinas e as ementas era para os docentes possibilidades para a incorporar crítica sociocultural na dinâmica da educação e da escola. Os discentes, tinham mais tempo para estudo pessoal e possibilidade de uma formação teórica mais sólida. As “Atividades complementares” surgiram como abertura de horizontes culturais e humanos no processo de formação.
1986	Início da Pós-Graduação em Educação, com mestrado.
Década de 1990	Implementou, então, ações com o objetivo de criar novas modalidades de formação, mantendo sua opção política de centrar a identidade do curso de Pedagogia na <i>docência</i> . Nesse sentido, enfatizou a opção de formar <i>professores</i> para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Docentes e discentes da Faculdade de Educação (Goiânia) e dos demais campos da UFG envolveram-se intensamente, mais uma vez, no debate do currículo.
Desde os 1990	UFG oferece cursos de especialização presenciais em: Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior, Educação Infantil e Psicologia dos Processos Educativos e



	<p>Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na modalidade educação à distância, em convênio com a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC).</p> <p>Na extensão, aprovados projetos e propostas, sobretudo, para profissionais e alunos ligados à educação pública, na zona rural e urbana, inclusive em assentamentos rurais do Movimento dos Sem Terra em Goiás.</p> <p>A Faculdade de Educação ofertou cursos na modalidade convênio, com SME de Goiânia, para a formação de professores pedagogos em exercício, e com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), para a formação de professores em exercício nas escolas de assentamentos rurais.</p>
2001	<p>O curso Mestrado em Educação Brasileira, passa por alterações em seu projeto acadêmico.</p> <p>Capex aprova o Doutorado.</p> <p>Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, com mestrado e doutorado nas linhas de pesquisas: a) Educação, trabalho e movimentos sociais; b) Estado e políticas educacionais; c) Cultura e processos educacionais; d) formação e profissionalização docente.</p>
2002	Início do Doutorado.
2003	<p>Aprovação da resolução CEPEC n.º 631, que estabeleceu política de formação de professores com áreas de conhecimento essenciais à formação de professores: Psicologia da Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Didática e Cultura, Currículo e Avaliação.</p> <p>Aprovado o Currículo.</p>
2004	Implantação do novo currículo de Pedagogia, com os mesmos princípios norteadores do Projeto Curricular aprovado em 1984: docência como a base da formação do professor, sólida formação teórica, compromisso social e político do educador e formação de professores para os níveis iniciais de ensino em curso de nível superior.
2007	Aprovação do projeto do curso de Pedagogia pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação a adequação do as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP n.º 01/2006.
2009	<p>Aprovação do projeto pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação devido as alterações.</p> <p>O currículo de Pedagogia é reorganizado e adegado para atender as normas do estágio e ao Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p> <p>Inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), que substituiu um dos nove núcleos livres previstos no quadro curricular.</p>
De 2011 a 2013	Aprovação da Resolução CEPEC n.º 1122/2012, que estabeleceu o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), com novas regras de organização acadêmica que exigem uma reestruturação dos currículos dos cursos de graduação da UFG.
2013	O projeto atual do curso de Pedagogia foi elaborado em 2013, com a participação dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE – FE/UFG)
2013	O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia, de 2010 na Faculdade de Educação da UFG, retomou as avaliações realizadas sobre o curso de Pedagogia, discutiram a legislação atual e o novo regulamento da UFG, tendo em vista a elaboração do projeto curricular.

Início da segunda década do século XXI	Modificações nas linhas de pesquisa, que passaram a ser assim denominadas: Educação, trabalho e movimentos sociais; Estado, políticas e história da educação; Cultura e processos educacionais; Formação, profissionalização docente e práticas educativas; e Fundamentos dos processos educativos.
De 2015 a 2017	O projeto sofre substituição de cinco disciplinas de núcleo livre por disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias propostas são: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil; Fundamentos da Produção Acadêmico-Científica e Libras. As disciplinas optativas são: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar; Educação e Cultura Corporal e Educação das Relações Étnico-Raciais.  A disciplina de Libras será ofertada com a colaboração da Faculdade de Letras.

**Fonte:** Proposta de Pedagogia UFG, 2017.

A leitura e análise do percurso/movimento histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG revelou que é perceptível a participação nos movimentos de educadores, assumindo a postura de protagonistas na luta em favor da educação pública e de qualidade.

Inicialmente, o objetivo era formar profissionais especialistas em administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar qualificados para atuar apenas na educação formal. Em 1983, optou-se pela docência como identidade do curso de Pedagogia. Em 1984, o novo currículo forma o pedagogo licenciado para as séries iniciais do ensino de 1.º grau, mantendo a habilitação do magistério.

A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram o foco de formação do curso de Pedagogia desde 1984, quando a UFG optou pela docência como identidade do curso de Pedagogia. Algumas mudanças ocorreram no percurso, como a aprovação da Resolução CEPEC n.º 631, que estabeleceu a política de formação de professores com áreas de conhecimento essenciais à formação de professores: Psicologia da Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, Didática e Cultura, Currículo e Avaliação.

As mudanças nas políticas de formação de professores, em 2006, provocaram novas adequações ao projeto pedagógico de Pedagogia, em 2007, conforme a Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. As adequações foram realizadas pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação. “Mas, não desencadeou grandes alterações, pois, o projeto trazia em si grande parte do que, posteriormente, foi exigido nessa Resolução” (GOIÂNIA/UFG/PP PEDAG, 2017, p. 8). Porém, o PP de Pedagogia não traz nenhum indício de que houve discussões sobre outros espaços educativos e possíveis áreas de atuação do pedagogo que ganharam visibilidade,

compreendendo que a licenciatura em pedagogia está para além do ensino regular, em ambientes sociais não escolar.

Em 2009, o projeto de Pedagogia foi encaminhado ao Conselho Diretor da Faculdade de Educação para novas adequações relativas à organização do estágio do curso e ao Decreto 5. 626<sup>171</sup>, de 2005. O Projeto recebeu nova formatação e a disciplina de LIBRAS foi incluída no núcleo livre.

Os componentes curriculares estão distribuídos em três grandes nos eixos norteadores: *Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e Núcleo de estudos integradores*. O Núcleo de estudos básicos, preconiza a discussão sobre formação docente “sem perder de vista a diversidade nacional e a multiculturalidade, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2006 apud GOIÂNIA/UFEG/PP PEDAG, 2017, p. 40). Este núcleo comporta o núcleo comum, o específico, o livre e o optativo.

Dentro dos Núcleos, encontram-se articulados oito componentes básicos:

[...] reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático- pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não escolar; aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; atividades complementares e atividades acadêmico-científico-culturais; núcleo optativo e núcleo livre.

[...] São ainda materializados nas disciplinas do núcleo comum, do núcleo específico, o qual se divide em obrigatório, optativo e livre e também nas atividades acadêmico-científico-culturais.

A amplitude dos componentes que compõem os eixos contempla espaços escolares, não escolares. Porém, mesmo com os diversos avanços no que tange ao Atendimento Pedagógico Hospitalar, Classe Hospitalar e Pedagogia Hospitalar, como aponta a literatura e as políticas educacionais voltada para a educação especial e inclusão no currículo do curso de Pedagogia da UFG, não foi localizada uma disciplina ofertada. A ementa de *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar* apresenta conteúdos que contempla o Atendimento Pedagógico Hospitalar, Classe Hospitalar e Pedagogia Hospitalar, são eles: Políticas públicas voltadas à educação especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

---

<sup>171</sup> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Encontramos na bibliografia da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar, uma indicação. Trata-se de uma produção goiana: *10 Anos do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* (PEEDI): educação inclusiva – garantia de respeito à diferença (GOIÁS/SEE/SUEE, 2010). Vale ressaltar que esse programa não existe. Foi substituído por gerência e aconteceu reorganizações nos projetos que se referem essa bibliografia. Também encontramos outra bibliografia em *Cultura, Currículo e Avaliação*, a saber: LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN's para o ensino médio. In: ROSA, E.G. & SOUZA, V.C. Políticas organizativas e curriculares, **educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A: Alternativa, 2002. (grifo nosso)

*O componente básico, reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola*, preconiza a discussão sobre a formação docente para atuar em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, e alunos com deficiência. Esse componente objetiva o estudo e compreensão dos

conceitos, métodos de investigação e construções teóricas da biologia, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia e de outras matérias das humanidades essenciais à compreensão da existência humana, pessoal e coletiva, da educação, da formação humana, da escola, do saber, do ensinar, do aprender (GOIÂNIA/UFG/PP PEDAG, 2017, p. 41).

Percebemos que os estudos estão concentrados para a formação do pedagogo para a educação escolar. *O componente Formação Didático-Pedagógica Para a Docência* centra-se nos fazer e aprender. Esse componente objetiva

Estudo dos processos didático-pedagógicos, em especial: relação professor-aluno-saber, processo ensino-aprendizagem, planejamento de ensino-aprendizagem, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem, formação e profissionalização docente (GOIÂNIA/UFG/PP PEDAG, 2017, p. 41).

A formação docente é inseparável da compreensão da existência humana, da sociedade e da escola. O componente *Trabalho Docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* centra-se os

Estudo da especificidade da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, englobando saúde, sexualidade, nutrição, corpo, movimento, processos de socialização, relação entre espaço e tempo, valores e hábitos para convivência democrática e respeito às diferenças, fundamentos e metodologia do ensino da linguagem, da matemática, das ciências naturais e do meio ambiente, das ciências

humanas, das artes, das tecnologias de informação e comunicação (GOIÂNIA/UFG/PP PEDAG, 2017, p. 41).

Esse componente aborda o fazer pedagógico para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O componente *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico na Educação Escolar e Não Escolar* centraliza os estudos em educação, política e gestão da educação. A função social da educação e as relações sociais de poder e disputa entre o mundo oficial e o mundo real na “[...] tomada de decisão, nas relações entre os sujeitos, na seleção do que ensinar, como ensinar e como avaliar [...] contribuir com a formação humana, crítica e política do licenciado [facilitando] a compreensão das dimensões da educação”. Nesse componente se aprofunda os estudos acerca da organização escolar dentro das escolas. A ênfase é no que se refere à organização no âmbito escolar.

O componente *Aprofundamento de Estudo nas Áreas de Formação do Pedagogo* promove o aprofundamento dos estudos:

[...] por intermédio de núcleos de estudos, projetos de trabalho, projetos de extensão e de pesquisa, as quais, na conjuntura atual, encontram-se assim definidas: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; Estado, Políticas e História da Educação; Cultura e Processos Educacionais; Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas; Fundamentos dos Processos Educativos. (GOIÂNIA/UFG/PP PEDAG, 2017, p. 41).

Esse componente apresenta preocupação com a pesquisa e a produção de novos conhecimentos. O objetivo, também, de formar profissionais que contribuam com novos progressos na educação.

O currículo atual atende às DCNP (2006). Oferece uma formação com base na docência integral, e disciplinas, desde a primeira fase, que abordassem teoricamente todos os espaços educacionais, seja formal ou não formal.

Nesse sentido, e por ter formação centrada na docência com articulação entre teoria e prática, mesmo com ausência de conteúdo específico do contexto hospitalar, nas ementas das disciplinas (atualizado em 2015/2017), o curso oferece formação para o pedagogo atuar em ambientes sociais não escolar. O que permite essa formação é o caráter de científicas presente no currículo como mostra a análise.

O 1º Semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia é formada por cinco disciplinas (352h) de do Núcleo Comum, sendo elas: História da Educação I (64h), Fundamentos da

Produção Acadêmico-científica (80h), Psicologia da Educação I (64h), Sociedade, Cultura e Infância (80h), Sociologia da Educação I (64h).

Após a leitura das ementas, constatamos que as disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, não apresentam abordagem específica para a formação de pedagogo para atuar na Classe Hospitalar. Porém, o curso tem a docência como base para a formação do professor, portanto, forma para atuar em classe hospitalar. A formação é centrada na identidade do profissional. O curso forma para atuar em ambiente escolar e não escolar, sendo assim caberá ao pedagogo criar o seu próprio perfil para atuar nos vários espaços sociais.

Pela a ementa da disciplina *Psicologia da Educação I*, percebemos que o objetivo é de introduzir a Psicologia como ciência, seu histórico assim como objetos de estudo e métodos, apresentar os preceitos de desenvolvimento e aprendizagem, além das contribuições da Psicologia no âmbito educacional, no que se refere à prática escolar e os processos escolares.

A disciplina *Sociedade, Cultura e Infância*, em que se estuda as origens da infância e da criança, possibilita identificar as bases epistemológicas determinantes da constituição do conhecimento sobre criança, infância e educação, trazendo como conteúdo as contribuições da Sociologia e Antropologia para a concepção de infância, as crianças e seus direitos e deveres. Talvez seja um dos conteúdos que poderia fazer referência ao tema do AEH e/ou estudar o ECA, assim como os direitos da criança, de ter os estudos fora do contexto da escola regular, este é explorado de forma tímida. Mesmo não aprofundando no direito da criança à educação e saúde, esse conteúdo atende a formação para o pedagogo atuar na classe hospitalar.

Constituem como disciplinas do 2º Semestre, formado por cinco disciplinas (384h), sendo quatro de do Núcleo Comum, sendo uma Núcleo Livre: História da Educação II (80h), Psicologia da Educação I (80h), Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil (80h), Sociologia da Educação II (80h) e Núcleo Livre (64h).

A disciplina *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil* aponta para uma possibilidade de abordar o tema, e tem por objetivo conhecer as crianças em diferentes contextos socioculturais e formativos. Ao ser analisado a bibliografia de base, o que se observa são textos que trazem o espaço formal da educação, sem olhar para outras infâncias vividas por crianças que estão inseridas em outro contexto, como os hospitais, por exemplo.

O 3º semestre também é composto por cinco disciplinas (368h) do Núcleo Comum, sendo elas: Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática I (80h); Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas I (64h); Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I (64h); Alfabetização e Letramento (80h); Educação e Artes Visuais (80h). A disciplinas Educação e Artes Visuais poderia abordar o AEH, pois a Arte é

lúdica e uma das propostas de humanização dos hospitais é o lúdico. Os ementários das demais disciplinas não abordam o AEH, e percebemos uma impossibilidade maior de articular o tema nas disciplinas.

No 4º semestre, há cinco disciplinas (384h) de do Núcleo Comum, sendo elas: Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática II (64h); Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas II (80h); Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II (80h); Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I (80h); Educação e música (80h).

Nesse momento do curso é ofertado *Educação e Música*, disciplina que poderia abordar o AEH, por se compreender que a música é uma importante aliada a formação da criança sendo usada nas brincadeiras e um excelente recurso pedagógico na aprendizagem. Lembrando também que a música se encaixa na proposta de humanização dos hospitais.

No 5º semestre, há cinco disciplinas (384h), sendo duas do Núcleo Comum, e duas do Núcleo Específico e uma do Núcleo Optativo: Didática na Formação de Professores (80h); Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II (80h); Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (64h); Políticas Educacionais e Educação Básica (80h); e Disciplina optativa (80h).

No conjunto de disciplina desse semestre, Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental I está relacionada à formação do pedagogo para atuar no espaço escolar. Mas Didática na Formação de Professores aborda a pedagogia e formação docente. Subentende-se que a pedagogia será apresentada e seu campo de atuação com um leque de amplitude que requer a atuação do pedagogo que pode ser em ambientes escolares e não escolares. Ao que parece possível abordar a pedagogia Hospitalar enquanto campo de atuação do pedagogo, mesmo que sem aprofundar. Em Política Educacionais e Educação Básica, entendemos que discutirá a política educacional brasileira no âmbito nacional e a influências internacionais, bem como as Leis que são referência para a educação, tais como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base, as Diretrizes do Curso de Pedagogia e as voltadas para a Educação Básica e Educação Especial. Em relação à Pedagogia Hospitalar, o respaldo na CF/1988, LDB/1996, DCNs enquanto espaço social não escolar, o hospital. E por último, as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial e inclusão. Ao que parece, não falta contexto da Pedagogia Hospitalar para essa disciplina contextualizá-la. Poderia ser contemplado, ainda que por uma discussão, entretanto, não é abordado, assim como não há bibliografia específica proposta que pudesse sugerir em algum momento sua discussão.

No 6º semestre, há cinco disciplinas (432h), sendo duas do Núcleo Comum, duas do Núcleo Específico e uma do Núcleo Livre: Cultura, Currículo e Avaliação (80h); Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (128h); Núcleo Livre (64h); Filosofia da Educação I (80h); Educação e Linguagens Midiáticas (80h). A disciplina Cultura, Currículo e Avaliação propõe a discussão de currículo e avaliação dos níveis e modalidades de ensino existentes no país, assim como a construção do currículo escolar, e a escola é inclusiva. Entende-se que será trabalhado a adaptação curricular, portanto, contempla o AEH.

No 7º semestre, há cinco disciplinas (368h), sendo uma do Núcleo Comum, três do Núcleo Específico e uma do Núcleo Optativo: Estágio em Educação Infantil I (64h); Trabalho de Conclusão do Curso I (80h); Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico (80h); Disciplina Optativa (80h); Filosofia da Educação II (64h). A disciplina Gestão e Organização dos Processos Educativos realiza uma análise dos fundamentos das políticas de formação de professores e seus impactos na organização dos processos educativos. Subentende-se que formação de professores será contextualizada no processo histórico que influenciaram nas elaborações das políticas de formação de professores. A proposta do curso de Pedagogia é norteada na Resolução nº 1 de 2006, que define as DCNs de Pedagogia e reconhece que o trabalho pedagógico acontece em ambientes sociais não escolares. Essa Resolução justifica a necessidade de trabalhar sobre quais são esses lugares, sendo o hospital um desses espaços apontando para uma possibilidade de abordar a Pedagogia Hospitalar. Também é ofertada a disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que subsidia a construção do projeto para o TCC.

No 8º semestre, há cinco disciplinas (416h), sendo uma do Núcleo Comum, duas do Núcleo Específico e duas do Núcleo Livre: Estágio em Educação Infantil II (128h); Trabalho de Conclusão do Curso II (80h); Língua Brasileira de Sinais (Libras) (80h); Núcleo Livre (64h); Núcleo Livre (64h). As orientações para a conclusão TCC continuam para, então, ser apresentado. A disciplina de Libras é ofertada nesse período e a Prática como Componente Curricular (PCC) confeccionam materiais pedagógicos para o trabalho com alunos surdos como instrumento pedagógico e visitas em escolas inclusivas para a formação de professores.

Essa dinâmica poderia ser usada para o conhecimento dos espaços de atuação do pedagogo. A visita em *Locus* é uma aula imperdível, seja qual for o ambiente (Hospital, Presídio, Instituições Comerciais, Indústrias e outros).

Quatro disciplinas constituem o Núcleo Optativo que são ofertadas no 5º e 7º período do curso. As disciplinas optativas são: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar;



Educação e Cultura Corporal e Educação das Relações Étnico-Raciais. O aluno deverá escolher duas.

A educação especial é contemplada no curso com duas disciplinas. Libras, em conformidade com o Decreto nº 5.626 de 2005. Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escola faz parte do Núcleo Optativo, portanto, o aluno tem a opção de escolher se quer ou não estudar sobre o tema. No entanto, quando se está em sala de aula não escolhemos se queremos ou não trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.

Em síntese, é possível observar, a partir da proposta do Projeto Pedagógico do curso Pedagogia da UFG, assim como na matriz curricular e ementas, que apesar dos avanços no âmbito educacional, em relação à concepção do trabalho pedagógico para além da escola, faz-se necessário contemplar a proposta em relação ao Atendimento Educacional Hospitalar/ Classe Hospitalar e Pedagogia Hospitalar.

Até aqui analisamos os documentos da UFG quanto à Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, ementa e matriz curricular. Passamos a analisar os mesmos documentos da PUC Goiás<sup>172</sup> e outro que porventura encontrarmos e complete os dados da pesquisa. Vale informar que a com data de atualização no *site* oficial da Universidade é de março de 2022<sup>173</sup>, momento que revisitamos o *site* para confirmamos as datas dos documentos que dá suporte à pesquisa.

O curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás ocorre no período *matutino* e *noturno*, e teve o currículo analisado, autorizado em março de 2015.

Em 2017, foi renovado seu reconhecimento pela Portaria nº 271<sup>174</sup>. A integralização do curso se dá com o período mínimo de oito semestres. A matriz curricular é composta por 28 disciplinas totalizando 2880 Hora/Aula, divididas em Formação Específica (FE) 1.545 Hora/Aula, Práticas Educativas (PE), 405 Hora/Aula, Estágios Supervisionados (ES) 360 Hora/Aula, Núcleo Comum PUC (CM) 240 Hora/Aula, Núcleo Comum das Licenciaturas (NCL) 330 Hora/Aula, Monitorias, Projetos de Pesquisa e Extensão com a exigência de que seja totalizada 200 Hora/Aula, Atividades Científico-Culturais. Recomenda-se ao (a) aluno(a) que procure participar de Atividades Científico-Culturais, desde o primeiro período do curso. 120 Hora/Aula de Grupos de Estudos/Atividades Integradoras.

O curso de Pedagogia indissocia a formação do professor que atua na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a ação educativa realizada em ambientes

---

<sup>172</sup> Cf. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás - Pedagogia - <https://www.pucgoias.edu.br/cursos/graduacao/pedagogia/>.

<sup>173</sup> Visitamos o site da PUC no início do ano de 2022, quando revisava a tese após defesa para entregar ao PPGE.

<sup>174</sup> Cf. Portaria 271. <https://www.in.gov.br/materia/-20142130/do1-2017-04-04-portaria-n-271-de-3-de-abril-de-2017-20142110>.

escolares e não escolares, tendo como área de concentração à docência. A carga horária total de 3.200 horas divididas conforme tabela abaixo

**Quadro 11** – Componentes Curriculares e suas Cargas Horárias

<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CH</b>	<b>PERCENTUAL*</b>
Formação Específica (FE)	1.545	48,28125%
Práticas Educativas (PE)	405	12,65625%
Estágio Supervisionado (ES)	360	11,25%
Monitorias, Projetos de Pesquisa e Extensão (PSE)	200	6,25%
Núcleo Comum PUC (CM)	240	7,5%
Núcleo Comum das Licenciaturas (NCL)	330	10,3125%
Grupos de Estudos/Atividades Integradoras (GEAI)	120	3,75%
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL (CHT)</b>	<b>3.200</b>	<b>100%</b>

Fonte: A Pesquisadora.

**Quadro 12** – Percorso/movimento histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás

<b>DATA/ANO</b>	<b>ACONTECIMENTO</b>
1948	Arcebispo Metropolitano de Goiás, D. Fernando Gomes dos Santos, idealiza o projeto da primeira Universidade Goiana.
1952	Inicia-se o curso de Pedagogia bem antes do reconhecimento em 1959.
1958	Arquidiocese de Goiânia cria a Sociedade Goiana de Cultura (SGC) com a função de mantenedora da futura Universidade.
1959	É Reconhecida pelo Governo Estadual Decreto nº 47.041 de 17 de outubro de 1959 com o nome de Universidade de Goiás – UG
1971	Pelo Decreto n. 68.917, de 14 de julho de 1971, a Universidade de Goiás passa a se chamar Universidade Católica de Goiás (UCG).
1973	Implantação do Programa de Monitoria, que é orientado pela Política de Monitoria da PUC Goiás, contribuindo para a qualidade do ensino na Graduação, apoiando professores e discentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
1984	Recebe o reconhecimento da UNESCO pela formação de professores com o projeto “Licenciatura concentrada: um projeto em construção”. Esse projeto inicia-se em 1984, com o acordo entre Universidade Católica de Goiás (UCG), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Diocese de Goiás (DG) e a Secretaria de Educação (SE). Elaboração do primeiro curso de Magistério da comunidade da Diocese de Goiás a partir das exigências e necessidades locais.
1984	Marco na história do curso de Pedagogia da Universidade é quando o Curso de Pedagogia da PUC Goiás recupera a docência como eixo norteador e a identidade do pedagogo.
1990	A UCG revisitou o Projeto Acadêmico sob a orientação da Sociedade Goiana de Cultura, e reafirmou seus compromissos humanista, social e histórico na apropriação e produção do saber voltado para os interesses da maioria da população contribuindo com a consolidação de uma sociedade justa e cidadã.
1992	Reformulações que consistiu na ampliação das áreas de concentração que foram oferecidas pelo EDU – Magistério do 2º grau e Magistério nas Séries Iniciais do 1º grau, com a inclusão da Pedagogia Escolar

1994	A UCG completa o número de 800 discentes licenciados e tem 1.568 matriculados.
1994	Universidade criou o Programa de Formação de Professores.
1994	Reformulação implantada, atendendo às exigências do Projeto de Formação de Professores da PUC Goiás, promovendo alterações na estrutura curricular, incluindo novas disciplinas na matriz curricular e estabelecendo a interdisciplinaridade como princípio pedagógico organizador do curso.
1997	O Programa de Formação de Professores foi reconhecido pela UNESCO que concedeu a UCG, a Cátedra UNESCO em “ <i>Ciência da Educação para a Formação de Professores e Investigação Educativa</i> ”.
1999	O Projeto de Formação de Professores da UCG, deu origem ao Programa de Graduação Itinerante. O Programa ofertou cursos de graduação a distância, predominantemente de licenciaturas, nas cidades de Inhumas, Valparaíso, São Luís de Montes Belos e Jaupaci, constituídas, gradativamente, como Polos Itinerantes.
1999	Implantado o Mestrado em Educação e recomendado pela CAPES em março de 2001
1999 a 2004	Nesse período, o Programa formou 422 professores nas áreas de Pedagogia (156); Letras Português/Espanhol (68); Letras Português/Inglês (60); Matemática (54); História (28) e Biologia (56).
2002	Os cursos de Licenciaturas passaram a ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.
2004	A reformulação reafirma os princípios orientadores do curso em 1984.
2007	A Universidade opta pela “mudança do nome e do conceito de Centro para Escola, sob o marco da internacionalização, do reconhecimento pontifício e dos 10 anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (PUC Goiás, 2014, p. 15).
2008 a 2011	Nesse período, a PUC - Goiás ofertou o curso de Licenciatura em Física a Distância, vinculado ao Programa de Formação de Professores em Exercício da Educação Básica (Pró-Licenciatura). No estado de Goiás, novamente acontece a parceria com Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), em nove polos, sediados nas cidades de Anápolis, Goiânia, Iporá, Formosa, Goiás, Catalão, Jataí, Quirinópolis e Luziânia, sendo que os dois últimos polos foram de responsabilidade da PUC Goiás. Foram formados 122 professores de física. Em alguns desses municípios não havia nenhum docente com formação nessa área de conhecimento.
2007	A criação, consolidação e a produção científica do Mestrado em Educação, do Doutorado em Educação, do Núcleo de Pesquisa em Educação e das publicações da revista Educativa.
2009	Recebe do papa Bento XVI, em 8 de setembro, o título de <b>Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)</b> . Em 09 de setembro do mesmo ano, a Sagrada Congregação para a Educação Católica do Vaticano, concedeu o título Pontifício à Universidade Católica de Goiás.
2009	A PUC Goiás receber o reconhecimento oficial como primeira Instituição de Ensino Comunitária, em 24 de dezembro, pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil pela Portaria N. 1.747, de 23 de dezembro de 2009.
2010	criou o Vestibular Social com o objetivo de assegurar a entrada e a permanência dos discentes nos cursos de formação de professores.
2010	A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), apresentou a Capes, um projeto para inserção ao PIBID. O projeto foi aprovado e contou com a participação inicial de noventa e seis (96) bolsistas, dez (10) supervisores e 06 (dois) coordenadores de área e dois (02) coordenadores de gestão, atendendo um total de 10 escolas públicas.

2013	PUC Goiás submeteu um novo projeto do PIBID à Capes que foi aprovado em sua totalidade, conforme estabelecido na Portaria, para execução no período de 2013-2018. Nessa segunda etapa, o PIBID PUC Goiás garantiu a participação de trezentos e seis (306) bolsistas, (44) supervisores e treze (13) coordenadores de área e quatro (04) coordenadores de gestão, distribuídos em 80 escolas de Educação Básica das redes públicas de educação de Goiânia e do estado de Goiás.
2014	Em 25 de junho a PUC Goiás passa por uma reorganização administrativa estrutural. Todavia, há que se destacar a opção da Universidade pela mudança de Centro para Escolas. São implantadas as duas primeiras Escolas: a de Formação de Professores e Humanidades e a de Direito e Relações Internacionais.
2016	O PIBID PUC Goiás, manteve o quantitativo de bolsas obtidas no ano de 2013. Nessa terceira fase de implementação do Programa, a coordenação institucional do Programa tem como centralidade de trabalho (político, teórico e metodológico) o fortalecimento do debate e da política de formação de professores na PUC Goiás articulado ao Projeto Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH).
2018	No segundo semestre de 2018, o PIBID lança um novo edital com nova configuração. A PUC Goiás implementa seis projetos, sendo eles: <b>Pedagogia</b> com 60 acadêmicos(as), dois coordenadores de área, seis professores da educação básica como supervisores atuando em três instituições de educação, duas escolas e um centro municipal de educação infantil

**Fonte:** Proposta de Pedagogia da Escola Formação de Professores e Humanidades EFPH – PUC/GO - 2019.

A partir da leitura e análise do Projeto do curso de Pedagogia - 2011, da Escola de Formação de Professores e Humanidade de 2019 e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2017-2027, historicizamos o curso de Pedagogia com relatos de fatos e a influência das políticas públicas de educação na evolução da proposta de formação de professores. Também é perceptível as influências das mudanças ocorridas na educação brasileiro no currículo do curso de Pedagogia da PUC Goiás.

A história da Pedagogia na PUC Goiás iniciou em 1952, antes da regulamentação da Universidade de Goiás em 1959, primeira universidade do Estado. Inicialmente, o objetivo da Pedagogia era formar profissionais qualificados para atuar apenas em âmbito formal de educação. Mas, o curso sofreu mudança no decorrer dos anos devido à política de ditadura implantada no país em 1964 que durou até 1985.

A década de 1980 foi marcada por lutas, resistência e debates sobre a educação brasileira e a formação de professores promovidos pelos movimentos de educadores e entidades como ANPED, ANFOPE, ANDES e FORUNDIR. Neste contexto, no final da ditadura, em 1984, o curso de Pedagogia da PUC Goiás recupera a docência como eixo norteador e a identidade do pedagogo.

O curso de Pedagogia da PUC Goiás destina-se à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo como área de concentração à docência.

A docência, aqui entendida em seu sentido mais amplo, compreende a ação educativa metódica e sistematicamente realizada **em ambientes escolares e não escolares**<sup>175</sup>, [...] docência, caracterizada pelo modo como se articulam seus elementos constitutivos: o ensino, a aprendizagem e o conhecimento com todos os valores éticos, estéticos, culturais e científicos que lhe são inerentes, deve ser considerada como objeto de estudo, como ação educativa e como prática histórico-social (PP/PEDAG/PUC/GO, 2011, p. 21).

Em 1971, o nome passa para Universidade católica de Goiás (UCG) e permanece até 2009, quando recebe o nome de Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pela Sagrada Congregação para a Educação Católica do Vaticano.

O caráter pioneiro da PUC Goiás está presente desde sua fundação, quando implanta, em 1973, o Programa de Monitoria que é “[...] orientado pela Política de Monitoria da PUC Goiás e contribui para a qualidade do ensino na Graduação, apoiando professores e discentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (PP/EFPH/PUC/GO, 2017, p. 96).

A UCG sempre voltada para as causas sociais reavalia o Projeto Acadêmico em 1990 e reafirma os seus compromissos humanista, social e histórico.

[...] desde a sua origem a PUC Goiás marca sua história no campo educacional fortemente ligada aos processos de transformação social. A exemplo disso, destaca-se o papel da PUC Goiás nos debates em torno de um projeto político para a transição democrática do país, bem como sua articulação com os setores sociais engajados na promoção da vida. Esta identidade social da Universidade também marca seu projeto acadêmico a partir de um conjunto de princípios reunidos no documento intitulado “As Grandes Linhas e os Critérios Operacionais da UCG”, que passaram a servir como referenciais para a definição dos eixos constitutivos de sua identidade: católica, comunitária, plural e participativa (PP/EFPH/PUC/GO, 2017, p. 34).

Esses princípios são base para que a UCG, em 09 de setembro de 2009 receber da Sagrada Congregação para a Educação Católica do Vaticano, o título de pontifícia à Universidade Católica de Goiás. Título conquistado devido à produção científica iniciada com o Mestrado em Educação em 1999, recomendado pela CAPES em março de 2001 e reconhecido pelo MEC/CNE, conforme Processo: 23001 – 000114/2001 – 34 e Parecer: CES 0859/2001. Em 2006, a CAPES autorizou a implantação do Doutorado em Educação.

Em relação à formulação do curso de Pedagogia, em 1992, acontece a ampliação das áreas de concentração – Magistério do 2º grau e Magistério nas Séries Iniciais do 1º grau – e a inclusão da disciplina Pedagogia Escolar. Em 1994, nova reformulação do curso com a criação do Projeto de Formação de Professores que promoveu alterações no currículo, incluindo novas

---

<sup>175</sup> Grifo nosso.

disciplinas e estabelecendo a interdisciplinaridade como princípio pedagógico organizador do curso.

Em 1999, o Projeto de Formação de Professores, que deu origem ao Programa de Graduação Itinerante com oferta de graduação em Licenciaturas à distância em parceria com a UFG e Universidade Estadual de Goiás (UEG). No período de 1999 a 2004, foram formados 422 professores, sendo 156 em Pedagogia, 68 em Letras Português/Espanhol, 60 em Letras Português/Inglês, 54 em Matemática, 28 em História e 56 em Biologia. No período de 2008 a 2011, a PUC Goiás ofereceu o curso de Licenciatura em Física a distância em parceria com UFG e UEG em 9 polos, formando 122 professores em física.

Em 2010, a PUC Goiás cria o Vestibular Social com o objetivo de assegurar a entrada e a permanência dos discentes nos cursos de formação de professores. A CAPES aprova o projeto para inserção ao PIBID, que contou com a participação inicial de noventa e seis (96) bolsistas, dez (10) supervisores e 06 (dois) coordenadores de área e dois (02) coordenadores de gestão, atendendo um total de 10 escolas públicas.

Em 2013, um novo projeto de PIBID é aprovado pela CAPES para o período de 2013 a 2018, com a participação de trezentos e seis (306) bolsistas, (44) supervisores e treze (13) coordenadores de área e quatro (04) coordenadores de gestão, distribuídos em 80 escolas de Educação Básica das redes públicas de educação de Goiânia e do estado de Goiás.

Consta no Plano de Desenvolvimento Interno (PDI de 2017-2027), que em 2013, o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (CEPEA), mediante Resolução nº 11, de 18 de dezembro de 2013, aprovou a criação e a implantação gradativa de dez Escolas<sup>176</sup>.

Em 25 de junho de 2014, foram implantadas as duas primeiras Escolas: a de Formação de Professores e Humanidades e a de Direito e Relações Internacionais. Em 2015, mais cinco Escolas: a Escola de Artes e Arquitetura, a Escola de Ciências Exatas e da Computação, a Escola de Engenharia, a Escola de Comunicação e a Escola de Gestão e Negócios. Três Escolas foram implantadas no segundo semestre de 2015 e, em junho de 2016 foi implantada a décima e última escola.

Em 2018, um novo PIBID com seis projetos. Um deles é Pedagogia com 60 acadêmicos(as), dois coordenadores de área, seis professores da educação básica como

---

<sup>176</sup> Escola de Gestão e Negócios; Escola de Artes e Arquitetura; Escola de Direito e Relações Internacionais; Escola de Comunicação; Escola de Engenharia; Escola de Ciências Exatas e da Computação; Escola de Ciências Sociais e da Saúde; Escola de Ciências Médicas, Farmacêuticas e Biomédicas; Escola de Ciências Agrárias e Biológicas; e Escola de Formação de Professores e Humanidades.

supervisores atuando em três instituições de educação, duas escolas e um centro municipal de educação infantil,

Com a implementação das Escolas os Projetos Pedagógico dos cursos foram revisados rigorosamente e, também, foi criado um Projeto Pedagógico para cada Escola que contempla o Projeto Pedagógico do Curso.

O projeto Pedagógico está estruturado em três eixos. O **eixo integrador** do Curso: Educação como Prática Social e Pedagógica, esse eixo destina-se a integração das disciplinas por período definido pelos professores. O eixo **de formação** do curso: educação como prática social e pedagógica, que remete aos temas que constam no projeto que pode dar origem a outros projetos. O eixo **orientador** do Curso: Educação como Prática Social e Pedagógica, de forma a possibilitar a vivência da relação teoria-prática, destina-se às práticas educativas ao longo do curso.

O currículo do curso de pedagogia da PUC Goiás, atualizado em 2017, atende às DCNP (2006). Oferece uma formação com base na docência integral, e disciplinas, desde a primeira fase, e aborda teoricamente todos os espaços educacionais, seja formal ou não formal. Mas, há ausência de conteúdo específico sobre atuação do pedagogo hospitalar nas ementas das disciplinas. Algumas disciplinas abordam temas que atende ao objeto dessa tese, que destacaremos na análise das ementas. Destacamos que o Projeto do Curso de Pedagogia da PUC Goiás não traz no ementário as bibliografias das disciplinas, portanto, não foi considerado o referencial bibliográfico e sim os conteúdos propostos.

A proposta de formação profissional no ensino superior da PUC Goiás tem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa possui três linhas, Teorias da Educação e Processos Pedagógicos; Educação Cultura e Sociedade; Estado, Instituições e Políticas Educacionais promoveram as condições à criação de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (Mestrado) e Doutorado em Educação.

A extensão situa-se como espaço de produção de metodologias e reflexões teóricas na área de educação, que subsidiam a formulação de políticas sociais mobilizando a produção de debates, estudos, pesquisas, enfatizando a compreensão histórica, social, econômica, política, cultural e ambiental. A modalidade de extensão se dá em programas institucionais, projetos de extensão e prestação de serviços.

A reformulação pedagógica e avaliação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia são realizadas pela comissão permanente de avaliação, a comissão de currículo e a direção colegiada. As ações

- acompanhamento, sistematização e avaliação da implementação e implantação das práticas educativas, estágio curricular, atividades científico-culturais, disciplinas de formação [...];
- reuniões quinzenais para realização do trabalho interdisciplinar coletivo em cada período, para desenvolvimento dos subtemas decorrentes do eixo temático do curso [...];
- reuniões semestrais com professores e alunos de cada período para apresentação final e socialização das produções resultantes do trabalho interdisciplinar coletivo; reunião semestral do Conselho de Professores e Alunos para avaliação da dinâmica acadêmica e levantamento dos problemas a serem enfrentados no semestre seguinte;
- reuniões com o Colegiado das Licenciaturas para avaliação da implementação dos cursos de formação de professores na PUC Goiás e discussão dos resultados da pesquisa por ele realizada, de implementação dos novos currículos;
- interface com a Comissão de Avaliação Institucional da PUC Goiás para avaliação do curso, dentro das novas diretrizes do SINAES;
- implantação do serviço de Plantão Pedagógico para atendimento aos discentes com ênfase no exame do seu processo de aprendizagem (PP/EFPH/PUCGOIÁS, 2017, p. 73-74).

No contexto de avaliação, o **primeiro período** do curso de Licenciatura em Pedagogia é formado por cinco disciplinas obrigatórias totalizando 22 créditos, cada disciplina corresponde a 04 créditos divididos em teoria e prática. Sociedade, Cultura e Educação - 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Língua Portuguesa I- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; História da Educação I- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Sociologia da Educação I- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, *Língua Portuguesa I; História da Educação I; Sociologia da Educação I. A disciplina Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura*, estudam os direitos da criança e adolescente, concepções, políticas, legislação, relações entre família e instituições educativas.

*Sociedade, Cultura e Educação*, Estudo dos processos educacionais sob a perspectiva das relações entre estado sociedade e cultura, priorizando as organizações educacionais, estudos pertinentes às relações entre sociedade, cultura e educação inclusiva.

Constituem como disciplinas do **segundo período** seis disciplinas obrigatórias, totalizando 26 créditos, sendo cinco disciplinas corresponde a 04 créditos divididos em teoria e prática e uma com 06 créditos divididos em teoria e prática. Filosofia - 04 créditos: 03



destinados à teoria e 01 para prática; Teorias da Educação I- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; História da Educação II- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Sociologia da Educação II- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Pensamento Científico e Pesquisa Educacional- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que todas as ementas das disciplinas do segundo período contribuem para a formação do pedagogo atuar em ambientes sociais não escolares. Considerando o ementário, destacamos como relevante para essa formação em *Filosofia*, com a reflexão crítica sobre a concepção de homem, com vistas à discussão das suas relações com o conhecimento, com a sociedade. *Teorias da Educação I*: o fenômeno educativo nas várias dimensões humanas. *História da Educação II* - O processo educacional enquanto construção histórico-social engendrado no seio das relações econômicas, políticas e culturais, fundamentada na conexão entre teorias e práticas educacionais. *Sociologia da Educação II*: A Educação como processo e problema sociológicos, a relação entre educação escolar e sociedade brasileira; *Pensamento Científico e Pesquisa Educacional*: Teoria do conhecimento e estudo dos diferentes enfoques teórico-metodológicos da Pesquisa Educacional. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I*: Contribuições das diversas áreas da Linguística para a compreensão do processo de aquisição de linguagem.

**O terceiro período** também é composto por cinco disciplinas obrigatórias, totalizando 24 créditos, sendo duas disciplinas correspondem a 04 créditos divididos em teoria e prática e uma com 06 créditos divididos em teoria e prática. Psicologia da Educação I - 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Políticas Educacionais - 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Filosofia da Educação - 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem II - 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil - 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, talvez possa auxiliar na formação do pedagogo para atuar em classes hospitalares considerando a formação para ambientes não escolar. Nesta perspectiva em *Psicologia da Educação I*: fundamentos teóricos e epistemológicos da Psicologia e a sua relação com a educação e a formação docente. *Políticas Educacionais*: Políticas públicas para a Educação Básica: de formação de professores, de profissionalização docente e de

financiamento; análise sócio-histórico-pedagógica da legislação. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem II*: Estudo das relações entre linguagem, cultura, educação, sociedade e das teorias e práticas. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil*: [...] o papel do educador na organização dos tempos e espaços.

**O quarto período** também é composto por cinco disciplinas obrigatórias, totalizando 22 créditos, sendo que quatro disciplinas correspondem a 04 créditos divididos em teoria e prática e uma com 06 créditos divididos em teoria e prática. Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Educação, Comunicação e Mídias- 04 créditos: 02 destinados à teoria e 02 para laboratório; Psicologia da Educação II- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Didática Fundamental- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem III- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que talvez algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, contextualiza a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolar. Dessas disciplinas consideramos *Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico Concepções e práticas de currículo*: organização do trabalho pedagógico; o currículo, o planejamento escolar e o projeto político-pedagógico: análise e construção de propostas alternativas. *Educação, Comunicação e Mídias*: utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas e sociais – limites e possibilidades. Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica potencializada por essas tecnologias. *Psicologia da Educação II*: As teorias psicológicas dos processos de aprendizagem abordados sob diferentes enfoques teóricos, tratando as temáticas: linguagem, cognição, afetividade e sociabilidade. A psicologia da educação e o processo de inclusão e exclusão escolar. *Didática Fundamental*: A relação educação/sociedade/escola e a prática pedagógica do professor; fundamentos teóricos do processo de ensino; a contribuição das teorias do conhecimento, da cognição e as metodologias específicas das ciências; as dimensões humana, técnica, política, ética e estética do ensino; o planejamento e seus elementos constitutivos: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Investigação de processos de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula.

**O quinto período** também é composto por quatro disciplinas obrigatórias, totalizando 24 créditos, sendo que quatro disciplinas correspondem a 06 créditos divididos em teoria e prática e uma com 06 créditos divididos em teoria e prática. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática – 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática;

Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa – 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Currículo: Políticas e Práticas - 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Estágio Supervisionado I - 06 créditos: 02 destinados à teoria e 04 para prática.

Após a leitura de todas as ementas, no que diz respeito aos conteúdos dessas disciplinas, as que contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar são: *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática*: estudo da matemática no currículo e na legislação, suas abordagens teórico-metodológica numa perspectiva interdisciplinar. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa*: Abordagem teórico-metodológica da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva interdisciplinar. *Currículo*: Políticas e Práticas: Os paradigmas do conhecimento e suas relações com as teorias curriculares; contexto das reformas neoliberais; o currículo como elemento constituinte do projeto político pedagógico da escola: construção e análise de propostas alternativas.

Quatro disciplinas obrigatórias constituem o quadro de oferta no **sexto período**, totalizando 24 créditos. Todas as disciplinas correspondem a 06 créditos divididos em teoria e prática. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia e História- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Arte – Educação- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Estágio Supervisionado II- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática;

Após a leitura de todas as ementas dessas disciplinas, constatamos que algumas talvez contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais*: Estudo da epistemologia das Ciências Naturais, sua importância na formação da consciência cidadã, seus fundamentos teóricos e metodológicos, dimensões e estrutura curricular. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia e História*: Visão epistemológica da Geografia e História, no currículo, na legislação, suas abordagens teórico-metodológica aplicadas à educação. *Arte – Educação*: Arte: seu significado e importância histórica na relação Vida-Arte-Educação; os elementos constitutivos da Arte como mediadores do processo ensino aprendizagem, sensibilizadores e estimuladores da imaginação, do desenvolvimento perceptivo e cognitivo, do conhecimento e da criatividade. Essa disciplina tem relação com arte terapia, portanto, auxilia no trabalho desenvolvido na classe hospitalar, pois muitos hospitais oferecem

arte terapia no processo de hospitalização. *Estágio Supervisionado II*: Vivência da prática pedagógica em instituições e programas de educação; elaboração de projeto pedagógico, implementação de situações interdisciplinares e inclusiva, registro, sistematização e análise de experiências.

No **sétimo período**, também composto por seis disciplinas obrigatórias totalizando 26 créditos, sendo que três disciplinas correspondem a 04 créditos divididos em teoria e prática e duas com 06 créditos, divididos em teoria e prática, e uma disciplina de 02 créditos destinados à teoria. Educação De Jovens E Adultos – EJA- 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Monografia I- 04 créditos destinados à teoria; Teorias da Educação II- 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Inclusão e Libras- 04 créditos destinados à teoria; Estatística Aplicada à Educação - 02 créditos destinados à teoria; Estágio Supervisionado III- 06 créditos: 02 destinados à teoria e 04 para prática.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, talvez contextualizam formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. *Educação De Jovens E Adultos – EJA*: perspectivas de inclusão social. EJA e educação popular. Políticas públicas e programas de EJA: alfabetização e continuidade. Desafios da formação de professores. O tema inclusão social trata de direitos sociais e educação e saúde são direitos suplementar, portanto, no mínimo o conteúdo abordará o direito a educação. É desafio de formação de professores é um tema que está diretamente a prática do pedagogo em ambientes educativos formal e informal.

*Teorias da Educação II*: Os teóricos da educação e as manifestações de seus fundamentos teóricos nos diferentes momentos históricos da prática educativa. Entre as pedagogias modernas e as contemporâneas: mudanças nos paradigmas do conhecimento e implicações na educação e no ensino. Nessa disciplina é fundante os conhecimentos sobre teorias da educação e a prática educativa, portanto, a ação pedagógica que requer a prática do pedagogo em todos os ambientes educativos é contemplada direta ou indiretamente.

*Inclusão e Libras*: Os aspectos da Educação Inclusiva nacional e mundial. A classe hospitalar faz parte da proposta de Educação Especial, portanto, espera-se que seja contemplada nessa disciplina mesmo que indiretamente. *Estágio Supervisionado III*: Vivência de processos de investigação acerca da prática pedagógica com vistas à construção de conhecimentos, desenvolvimentos de habilidades e formação de atitudes inerentes à profissão docente.

O **oitavo período** também é composto por cinco disciplinas obrigatórias, totalizando 24 créditos, sendo que três disciplinas correspondem a 04 créditos divididos em teoria e prática e duas com 06 créditos divididos em teoria e prática. Teologia e Formação de Professores - 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Educação e Trabalho - 06 créditos: 05 destinados à teoria e 01 para prática; Monografia II - 04 créditos destinados à teoria; Educação e Ciência da Natureza - 04 créditos: 03 destinados à teoria e 01 para prática; Estágio Supervisionado IV - 06 créditos: 02 destinados à teoria e 06 para prática.

Dessas disciplinas, depois da leitura das ementas, não encontramos nenhum que contextualiza a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. Talvez considerando a natureza do seu ementário, a disciplina *Estágio Supervisionado IV*, no estudo sobre a elaboração de projeto de intervenção pedagógica numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva. Esse conteúdo propõe reflexão e análise, assim, contribui com a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais educativos não escolar por incluir a proposta de educação inclusiva.

Até aqui analisamos os documentos da PUC Goiás, Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, Proposta Pedagógica da Escola de Formação de Professores e Humanidade e o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI 2017-2027). Passaremos a analisar os documentos da UNIALFA<sup>177</sup> e outro que porventura encontrarmos e complete os dados da pesquisa. Vale informar que a com data de atualização no *site* oficial da Universidade é de março de 2022<sup>178</sup>, momento que revisitamos o *site* para confirmarmos as datas dos documentos que dá suporte à pesquisa.

O Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) é integrante do grupo empresarial José Alves (GJA) na divisão de ensino da ALFA EDUCAÇÃO (PDI/UNIALFA/2020-2024, p. 15), desde a segunda metade década de 1990. A Instituição foi credenciada pela Portaria Ministerial nº 443, de 31 de março de 2000. Em 2016, obteve o credenciamento de Centro Universitário, Portaria Ministerial nº 1.456, de 12 de dezembro de 2016. Em 2019, a Portaria nº 008/2019 do Gabinete do Reitor passa a incluir a sigla UNIALFA.

Em Goiânia, a UNIALFA possui duas unidades e oferece cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

---

<sup>177</sup> Cf. Página do site oficial da UNIALFA Curso de Pedagogia. <https://www.unialfa.com.br/graduacao/cursos/pedagogia>.

<sup>178</sup> Visitamos o site da UNIALFA no início do ano de 2022, quando revisava a tese após defesa para entregar ao PPGE.

O curso de Pedagogia da UNIALFA ocorre nos períodos matutino e noturno, na unidade da Perimetral. O Projeto de Pedagogia está regulamentado segundo as exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CES/CNE, nº 1 de 15 de maio de 2006 e Portaria de Renovação nº 407 de 20 de abril de 2010. Com carga horária de 3.200 horas/relógio.

**Quadro 13** – Percurso/movimento histórica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Alves Faria – UNIALFA

DATA/ANO	ACONTECIMENTO
1999	Criada em 30 de dezembro de 1999.
2000	A Faculdade Alves Faria foi credenciada pela Portaria Ministerial nº. 443, de 31 de março de 2000. Inicia as atividades acadêmicas, no Estado de Goiás, em agosto do mesmo ano.
2006	Portaria de Reconhecimento nº 644 de 15 de setembro de 2006.
2007	O Programa de Pós-Graduação, <i>stricto sensu</i> , Mestrado Profissionalizante em Desenvolvimento Regional, foi autorizado pela Portaria nº 550, de 4 junho de 2007.
2008	É reconhecido Mestrado Profissionalizante pela Portaria nº. 1140, de 10 de setembro de 2008, tendo obtido conceito 3 (três) nas avaliações da CAPES.
2010	Portaria de Renovação de Reconhecimento nº 407 de 20 de abril de 2010.
2012,	A CAPES também recomendou o Mestrado profissional em Administração, com duas linhas de pesquisa: Gestão Integrada de Mercado e Gestão Integrada de Finanças.

**Fonte:** Projeto do curso de Pedagogia - UNIALFA - 2013 e Plano de desenvolvimento Institucional de 2020-2024.

O Projeto Pedagógico de Pedagogia em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2020-2024) preconiza uma formação educacional voltada para o mundo do trabalho com princípio filosóficos e teóricos-metodológicos que para

[...] cumprir com seus objetivos, missão e atuação na comunidade, [...] são considerados para o exercício das atividades pedagógicas e acadêmicas na instituição. [...] Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; Reflexão; Formação para o mundo do trabalho e exercício da cidadania; Articulação entre teoria e prática; Interdisciplinaridade; e Flexibilidade.

De acordo com esse princípio, visa a formação do pedagogo “[...] como ser social, cidadão e profissional inserido na realidade do mercado, dotado de conhecimento, de atualização tecnológica e de valores éticos e profissionais, que lhe permitam atingir autonomia e dignidade” (PP/PEDAG/UNIALFA, 2013, p. 28).

O curso de Pedagogia propõe uma formação para lidar com o mundo empresarial, atuando em empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), Centros Comunitários, Hospitais, na gestão educacional, na docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e áreas em que seja previsto conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, consta no projeto pedagógico do curso de Pedagogia,

[...] reafirma a docência como a base da identidade do pedagogo, propondo formar o docente-gestor que compreenda as complexas relações entre a educação e a sociedade, pense e realize a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção de uma sociedade democrática, ética e solidária

A UNIALFA, ao reiterar a docência na formação do pedagogo, visa uma formação curricular centrada na teoria e prática com abertura para diferentes áreas de atuação, pois também forma o gestor, ou seja, o docente gestor.

Nesse contexto, a concepção de educação é voltada para as ciências humanas pautada na Filosofia, nas Letras e nas Ciências Sociais. A proposta do curso de Pedagogia em formar o professor para as séries iniciais e o gestor considera

que a docência e a gestão educacional constituem-se num todo articulado e indissociável. Destaca-se, também, a necessidade de articulação constante entre a teoria e a prática, de tal forma que o profissional aprenda a refletir constantemente sobre a sua própria prática pedagógica e, a partir dessa reflexão, teoricamente fundamentada, possa melhorá-la num constante movimento de reflexão-ação-reflexão.

Ao propor a formação do pedagogo docente e gestor, considera que esta deve ser voltada para a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo, conhecedor do contexto social, cultural, histórico, político e econômico para que tenham condições de atuar nestes com fundamentação teórica e prática.

O objetivo geral do curso de Pedagogia reafirma a necessidade de garantir os processos formativos de docência e gestão do trabalho pedagógico, de projetos e processos educativos escolares e não escolares os quais exigem que o pedagogo compreenda as múltiplas dimensões dos processos de formação humana para atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e como gestor educacional nas escolas, nos sistemas de ensino e em outros contextos educativos.

O Projeto Pedagógico de (2013, p. 26) do curso de Pedagogia da UNILFA define o perfil do profissional que se aproxime da excelência e das práticas gerenciais do mercado,

reflexivo, “[...] com sólida formação teórica e apto a atuar nas competitivas empresas e organizações nacionais e internacionais”.

No **primeiro período** do curso de Licenciatura em Pedagogia, seis disciplinas são obrigatórias, totalizando 440 Hora/Aula, sendo cinco de 80 Hora/Aula e somente Seminário Interdisciplinar de 40 Hora/Aula. As disciplinas de 80 Hora/Aula são Gestão de Carreira em Pedagogia, História da Educação, Matemática, Sociologia da Educação e Técnicas de Leitura e Produção de Texto.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, contribuem para a formação do pedagogo atuar em ambientes sociais não escolar. Destacamos alguns temas que a disciplina *Gestão de Carreira em Pedagogia* estuda, tais como os processos de formação e identidade profissional do pedagogo. Os diversos campos de atuação do pedagogo na atual sociedade brasileira. Função social da escola. O processo de escolarização e as suas relações com a sociedade. As modalidades de educação Formal e Não-formal e Informal. O perfil do pedagogo se forma no conjunto dos conhecimentos teóricos e práticos. *História da Educação* contribui ao estudar as relações entre História sociopolítica e econômica e a História da Educação. Conhecer o processo histórico da educação e a influência socioeconômica nas políticas educacionais desvenda a real função da educação na sociedade de classe. *Sociologia da Educação* reflete sobre as questões socioeducativas. A função social da educação na atualidade. A escola como instituição social e a realidade brasileira.

Seis disciplinas obrigatórias constituem o **segundo período**, totalizando 440 Hora/Aula. Somente Seminário Interdisciplinar II possui a carga horário de 40 Hora/Aula. As demais são de 80 Hora/Aula, são elas: Didática I, Estatística, Metodologia Científica e Português Instrumental, Psicologia da Educação.

Após a leitura de todas as ementas, no que diz respeito aos conteúdos dessas disciplinas as que contextualiza a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. *Em Didática I*, destaca-se as Principais tendências pedagógicas presentes na prática escolar brasileira e as teorias que as fundamentem; as implicações das tendências pedagógicas no cotidiano escolar. Identificação e análise das diferentes estratégias de ensino e avaliação na escola brasileira. Didática e a interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade e suas práticas na escola.

*Metodologia Científica* contribui com o estudo da produção do conhecimento científico. Psicologia da Educação contribui com os conhecimentos das relações entre as teorias



psicológicas e prática pedagógica. Contribuições da psicologia do desenvolvimento para a prática educativa. As teorias da Psicologia da Aprendizagem. A interação professor-aluno. Os processos afetivos envolvidos no ensino-aprendizagem.

*Em Seminário Interdisciplinar II*, o acadêmico reflete sobre as mudanças nas organizações formadoras de professores e nas áreas integradoras da satisfação no ambiente de trabalho formal e informal. Essas disciplinas contribuem na formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar como a classe hospitalar, pois permite ao futuro pedagogo entender a dimensão do trabalho pedagógico na escola e fora da escola.

**O terceiro período** é composta por sete disciplinas obrigatórias, totalizando 440 Hora/Aula; somente Seminário Interdisciplinar III com carga horária de 40 Hora/Aula. As outras disciplinas possuem 80 Hora/Aula. São as disciplinas: Antropologia da Educação, Didática II, Ética e Filosofia da Educação, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática.

Dessas disciplinas, depois da leitura das ementas, encontramos algumas que contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. Considerando a natureza do seu ementário, a *Antropologia da Educação* contribui com os estudos sobre o desenvolvimento do conceito de cultura e a construção da identidade e da diferença. O ambiente hospitalar é desconhecido por muitos enquanto espaço de aprendizagem formal devido a cultura de que doente não estuda. Hoje, com as classes hospitalares essa ideia está sendo desmitificada e o pedagogo que atua na classe hospitalar pode ter que desmitificar essa ideia.

*Em Didática II*, estuda-se Planejamento Educacional: importância, níveis e articulações. Planejamento de Ensino: elementos constitutivos, sequência didática. Aprendizagem significativa. *Ética e Filosofia da Educação* estuda os conceitos de Ética, Educação e Cidadania. Conceitos e divisão da ética profissional; reflexão crítica dos valores. Filosofia, educação e cultura: o sentido da educação e da ética na formação escolar; tópicos de filosofia da educação e temas afins.

*Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I* versa sobre o ensino da aquisição da língua portuguesa; os procedimentos didáticos metodológicos para o ensino de Alfabetização, enquanto aquisição da Língua Portuguesa; os teóricos e teorias que sustentam a aquisição da língua na pedagogia progressista. O ensino de língua e suas inter-relações com os demais componentes da formação da norma curta. A literatura infantil e suas implicações na

educação escolar. *Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática* objetiva a aprendizagem sobre a construção do número. História e fundamentos da Matemática. Concepções e pressupostos do ensino de Matemática. O fazer pedagógico: planejamento, recursos didático-metodológicos, abordagens, projetos e avaliação.

**O quarto período** também é composto por seis disciplinas obrigatórias, totalizando 440 Hora/Aula. Seminário Interdisciplinar IV 40 Hora/Aula. As outras disciplinas possuem 80 Hora/Aula, são: Educação e as Tecnologias da Informação e da Comunicação, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia, Fundamentos e Metodologia de Ensino de História, Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa II, Legislação Educacional.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, talvez contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. *Educação e as Tecnologias da Informação e da Comunicação* reflete sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação. A televisão, o vídeo e a informática no processo educativo. O desenvolvimento sócio científico, econômico e as novas tecnologias. A linguagem audiovisual. Análise e aplicação dos multimeios tecnológicos no processo ensino-aprendizagem na educação infantil, fundamental e médio: critérios de seleção e utilização de recursos informatizados.

*Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia* promove o conhecimento sobre os procedimentos didático-metodológicos para o ensino de Geografia. O ensino de Geografia e sua interação com os demais componentes curriculares. A avaliação da aprendizagem. *Em Fundamentos e Metodologia de Ensino de História*, o acadêmico problematização sobre as práticas educativas no ensino de história. Os procedimentos didáticos metodológicos no ensino de história.

A disciplina *Legislação Educacional* proporciona a análise das políticas públicas para a educação escolar: os sistemas de ensino a partir da LDB/1996 e as diferentes modalidades de educação. Análise sócio-histórico-pedagógica da legislação e da organização e estrutura da educação brasileira. Estuda as políticas públicas para a formação de professores, de profissionalização docente

**O quinto período** também é composto por quatro disciplinas obrigatórias, totalizando 480 Hora/Aula. Estágio Curricular Supervisionado I possui 120 Hora/Aula. Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos da Educação Infantil possuem 80 Hora/Aula.

Fundamentos de Lazer e Recreação, Fundamentos do Ensino da Arte, Gestão de Projetos Educacionais I, Orientação de Estágio I, Seminário Interdisciplinar V com 40 Hora/Aula.

Após a leitura de todas as ementas, no que diz respeito aos conteúdos dessas disciplinas, as que contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar, são: *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos* ao estudar o significado de escola (os espaços e os tempos). *Fundamentos da Educação Infantil* que contextualiza os fundamentos teóricos, políticos e sociais da educação infantil. O conceito de infância e as modalidades de atendimento de crianças de zero a cinco anos. O planejamento do currículo e atividades na educação em espaços escolares e não escolares. O desenvolvimento da linguagem e a construção do conhecimento na criança.

*Fundamentos de Lazer e Recreação* estuda os conceitos de Lazer e Recreação. Educação pelo Lazer. Os vários espaços para atividades lúdico-esportivas e recreativas. Planejamento, desenvolvimento e implementação de atividades recreativas. Classificação das atividades de Lazer e Recreação. As práticas recreativas em ambientes escolares e não-escolares. O aprender, o criar, o sentir, o refletir e o humanizar-se pelas atividades de Lazer.

*Fundamentos do Ensino da Arte*, reflete sobre as diferentes linguagens corporais e artísticas no processo educacional. O significado da arte na educação escolar e não-escolar. *Gestão de Projetos Educacionais I*, estuda as estratégias de planejamento e organização de eventos escolares; objetivos e modalidades de eventos escolares. Apoio logístico, operacional e financeiro. Avaliação pós-evento. Interação escola-comunidade nos eventos escolares. *Orientação de Estágio I*, promove o estudo teórico-prático da realidade escolar. A atuação do pedagogo no processo ensino-aprendizagem com o desenvolvimento do estágio de observação e semi-regência.

Sete disciplinas constituem o quadro de oferta no **sexto período**, composto por quatro disciplinas obrigatórias, totalizando 480 Hora/Aula. Estágio Curricular Supervisionado II 120 Hora/Aula. Três disciplinas com 80 Hora/Aula, são: Eletiva 1, Fundamentos da Educação Inclusiva, Gestão de Projetos Educacionais II. Gestão Pedagógica, Orientação de Estágio II, Seminário Interdisciplinar VI possuem 40 Hora/Aula,

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que talvez algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolar. *Fundamentos da Educação Inclusiva* objetiva o estudo das inter-relações entre os distúrbios psicológicos e o fracasso escolar. Os diferentes tipos de

deficiências. A atuação do professor de apoio na inclusão dos deficientes e alunos com necessidades de aprendizagem especiais. A proposta pedagógica e os currículos da educação inclusiva. A sala de aula, a família, os recursos e **a formação dos professores de educação especial**<sup>179</sup>. A classe hospitalar pertence à Educação Especial, portanto, a formação de professor para a Educação Especial contempla a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolar.

*Gestão de Projetos Educacionais II*. Planejamento, gestão e execução de eventos educacionais. A disciplina *Orientação de Estágio II* reflete sobre a atuação do Educador no processo ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de estágio de observação, semi-regência e regência; Planejamento e execução de oficinas pedagógicas para formação de professores.

O **sétimo período** é composto por nove disciplinas obrigatórias, totalizando 560 Hora/Aula. Currículos e Programas, Eletiva 2 e Gestão e Planejamento Educacional com 80 Hora/Aula. Língua Brasileira de Sinais I - LIBRAS I, Orientação de Estágio III, Pedagogia de Projetos, Seminário Interdisciplinar VII, Trabalho de Conclusão de Curso I, Estágio Curricular possuem somente 40 Hora/Aula. Estágio Curricular Supervisionado III 120 Hora/Aula.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que talvez algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolar. *Currículos e Programas* analisa as determinações históricas, culturais e sociais do currículo. Os determinantes legais que norteiam a formulação de currículo e programas. Avaliação de currículos e programas nos diferentes níveis de ensino. O currículo no cotidiano da escola. *Orientação de Estágio III* promove a análise das inter-relações entre a gestão educacional e a docência; vivência em gestão de projetos educacionais relacionados com os temas sociais emergentes. Pedagogia de Projetos estuda os conceitos de projeto e pedagogia de projetos; o projeto como ferramenta didática e como concepção de ensino; a interdisciplinaridade presente nos projetos temáticos; Etapas de um projeto.

O **oitavo período** também é composto por sete disciplinas obrigatórias, totalizando 440 Hora/Aula. Quatro disciplinas com 80 Hora/Aula, são elas: Administração de Recursos Humanos, Educação em Espaços Não Escolares, Fundamentos Econômicos e Financiamento da Educação e Gestão de Instituições de Ensino. Com 40 Hora/Aula são ofertadas: Língua

---

<sup>179</sup> Grifo nosso

Brasileira de Sinais II - LIBRAS II, Seminário Interdisciplinar VIII, Trabalho de Conclusão de Curso II.

Após a leitura de todas as ementas, constatamos que talvez algumas das disciplinas, considerando a natureza do seu ementário, contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolar. *Em Educação em Espaços Não Escolares*, o estudo dos conceitos de Educação não formal; Educação em espaços não escolares; Gestão de projetos educacionais em espaços não escolares; Atuação do pedagogo na educação não formal e na gestão de projetos educacionais. Essa disciplina é voltada para a formação de pedagogo para atuar em ambientes não escolares centrado na empresa. Não há nenhuma bibliografia que indique que a formação do pedagogo seja para a classe hospital.

*Fundamentos Econômicos e Financiamento da Educação*: analisa os aspectos econômicos da política educacional brasileira. Financiamento da educação no Brasil: o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Em *Gestão de Instituições de Ensino*, o estudo da legislação específica pertinente ao professor. Subentende-se que tratará da atuação do pedagogo em ambientes sociais não escolares como é a classe hospitalar.

O projeto pedagógico de Pedagogia da UNIALFA traz as ementas das disciplinas eletivas, a saber Psicologia da Aprendizagem Educacional 80 Hora/Aula, Psicologia do Ciclo Vital: Infância 80 Hora/Aula, Psicologia Social I 80 Hora/Aula, História da Educação II 80 Hora/Aula, Psicologia da Educação II 80 Hora/Aula, Filosofia da Educação II 80 Hora/Aula, Psicomotricidade 80 Hora/Aula.

Dessas disciplinas, depois da leitura das ementas, encontramos cinco que contextualizam a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar. *A disciplina Psicologia da Aprendizagem Educacional* promove o estudo sobre a prontidão para a aprendizagem e a adaptação escolar: diferentes abordagens. Esse conhecimento provavelmente ajudará o pedagogo da classe hospitalar em sua prática pedagógica.

*Psicologia do Ciclo Vital: Infância* estuda os processos evolutivos e comportamentais que interferem na aprendizagem. Psicologia do desenvolvimento e suas implicações. Essa disciplina também provavelmente ajudará na prática pedagógica do professor da classe hospitalar, pois é voltada aos entraves que a criança possa ter na aprendizagem e também trata do desenvolvimento infantil que é importante para o professor ter domínio ao planejar suas aulas.

*História da Educação II.* Abordagem histórica do fenômeno educacional da Modernidade e Contemporaneidade, tendo com eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania. Essa disciplina chama a atenção, pois reflete e analisa o processo atual da aprendizagem. Essa disciplina pode ajudar na elaboração de aulas atrativas e criativas e contribuir para a formação do pedagogo para atuar em ambientes escolar e não escolar.

*Psicologia da Educação II.* Estudo dos paradigmas históricos e atuais da motivação e da aprendizagem, visando a compreensão teórica de ambos os temas e o conhecimento da relevância para o processo ensino/aprendizagem. *Psicomotricidade* estudos da introdução do conceito de psicomotricidade e da Escala do Desenvolvimento Motor (EDM) e seus elementos básicos: esquema corporal, lateralidade, a estrutura espacial, a orientação temporal e a pré-escrita. Conhecer sobre esses conteúdos contribui na prática de sala de aula, portanto, na classe hospitalar.

Em relação às optativas, o projeto pedagógico de Pedagogia da UNILFA traz duas disciplinas: Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena voltada para a diversidade e combate ao preconceito. A outra é Meio Ambiente e Saúde com a proposta de preservação ambiental e a relação meio ambiente e saúde. Ambas são importantes, mas não encontramos nenhuma contextualização com a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolar como a classe hospitalar.

Ao visitarmos o *site* oficial da UNIALFA em janeiro de 2022, encontramos outra Matriz, pois nesta há a disciplina Pedagogia Hospitalar, mas não encontramos a ementa. Não há no *site* um ementário das disciplinas e nem abre um *link*, como encontramos em outras universidades. Verificamos a atualização no *site* dos demais documentos que usamos na pesquisa; constatamos que eram os mesmos. Também revisamos os documentos que usamos na pesquisa para verificar se havia passado despercebido pela pesquisadora, mas não encontramos nem a disciplina Pedagogia Hospitalar e nem ementa que comungasse com a disciplina. Sendo assim, não temos embasamentos teóricos para apresentarmos análise da Matriz Curricular que está no *site* da instituição.

Concluimos as análises dos documentos da UNIALFA, Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, e o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024). Passamos, agora, para o comparativo dos cursos analisados com o objetivo de identificar em que convergem e divergem na formação de pedagogos.

#### 4.1 Comparativo das Matrizes Curriculares UFG, PUC e UNIALFA<sup>180</sup>

Em análise comparativa das matrizes e do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da PUC, UFG e da UNIALFA<sup>181</sup>, encontramos várias disciplinas que são comuns e apresentamos análise, no decorrer do capítulo, separadamente cada uma das propostas pedagógicas. As análises das disciplinas em comum apresentam ementas e ou nomes semelhantes. Centramos nas análises dos documentos separadamente, identificamos as singularidades em comum e elaboramos os quadros a seguir. A análise também nos permitiu identificar o perfil do pedagogo que cada Universidade forma. As disciplinas em comum são: História da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais.

**Quadro 14** – Comparativo das Matrizes Curriculares

UFG	PUC Goiás	UNIALFA
História da Educação	História da Educação	História da Educação
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
TCC	Monografia I	Metodologia Científica
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática
Políticas Educacionais e Educação Básica	Políticas Educacionais	Legislação Educacional
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Filosofia da Educação II

**Fonte:** A Pesquisadora.

Apresentaremos análise comparativa das ementas da disciplina História da Educação ofertadas nos cursos de Pedagogia pesquisados. A ementa do curso da UFG apresenta a seguinte

<sup>180</sup> Cf. <https://www.unialfa.com.br/arqsfck/files/PPC%20PEDAGOGIA%20SITE%20by%20Di%20Mango.pdf> PP.

<sup>181</sup> [https://www.unialfa.com.br/graduacao/cursos/pedagogia/PEDAGOGIA/DOSCENTES/Matriz Curricular](https://www.unialfa.com.br/graduacao/cursos/pedagogia/PEDAGOGIA/DOSCENTES/Matriz%20Curricular).

proposta: a construção da História e da História da Educação como conhecimento científico. A redação da ementa do curso da PUC Goiás se apresenta assim: História temática da educação escolar no Brasil. O processo educacional enquanto construção histórico-social. E a UNIALFA traz o seguinte texto: História temática da educação escolar no Brasil. As relações entre a História sociopolítica e econômica e a História da Educação. Entendemos que há uma semelhança significativa entre as ementas. Os demais quadros também foram construídos nessa lógica.

#### 4.1.1 Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e PUC Goiás

**Quadro 15** – Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e PUC Goiás

<b>UFG</b>	<b>PUC Goiás</b>
Sociedade, Cultura e Infância	Sociedade, Cultura e Educação
História da Educação	História da Educação
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
TCC	Monografia I
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática
Políticas Educacionais e Educação Básica	Políticas Educacionais
Arte - Educação	Arte - Educação
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico
Educação, Comunicação e Mídias	Educação, Comunicação e Mídias
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Sociologia da Educação apresenta o mesmo nome nas propostas pedagógicas da UFG e da PUC Goiás. Também encontramos semelhança nas ementas. A ementa da proposta da UFG traz: Apresentar as condições históricas sociais e intelectuais que contribuíram para o nascimento da Sociologia. A educação como processo social. A compreensão da Educação no Brasil a partir das reflexões dos clássicos. A proposta da PUC



assim se apresenta: origem e formação do pensamento sociológico e seus principais enfoques teóricos; A Educação como processo e problema sociológicos. O pensamento sociológico brasileiro e suas abordagens sobre a educação no Brasil contemporâneo. Há também muita semelhança nas ementas.

#### 4.1.2 Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e UNIALFA

**Quadro 16** – Comparativo das Matrizes Curriculares UFG e UNIALFA

UFG	UNIALFA
História da Educação	História da Educação
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
TCC	Metodologia Científica
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática
Políticas Educacionais e Educação Básica	Legislação Educacional
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Estágio Curricular Supervisionado

**Fonte:** A Pesquisadora.

O estágio em Educação Infantil apresenta nomes diferente, mas as propostas pedagógicas da UFG e da UNIALFA se assemelham nas ementas. A ementa da proposta da UFG traz: processos de investigação e problematização da realidade educacional e dos processos de ensino e aprendizagem no campo de estágio da educação infantil. Projetos de ensino e aprendizagem: elaboração. A ementa da UNIALFA apresenta: A atuação do Educador no processo ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de estágio de observação, Semirregência e regência na Educação Infantil. Planejamento e execução de oficinas pedagógicas para formação de professores. O que difere é a carga horária do estágio, sendo 200 horas da UFG e 160 horas na UNIALFA. Algumas disciplinas não possuem o mesmo nome, porém, os conteúdos estudados são os mesmos. Exemplo: TCC – Monografia I e Metodologia Científica.

## 4.1.3 Comparativo das Matrizes Curriculares PUC Goiás e UNIALFA

**Quadro 17** – Comparativo das Matrizes Curriculares PUC Goiás e UNIALFA

<b>PUC Goiás</b>	<b>UNIALFA</b>
História da Educação	História da Educação
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
Didática Fundamental	Didática I
Estatística Aplicada à Educação	Estatística
Monografia I	Metodologia Científica
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia e História	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia
Políticas Educacionais	Legislação Educacional
Educação de Jovens e Adultos	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
Fundamentos da Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil
Inclusão e LIBRAS	Línguas Brasileira de Sinais ILIBRAS I

**Fonte:** A Pesquisadora.

A disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática apresenta o mesmo nome nas propostas pedagógicas da PUC Goiás e UNIALFA. Também encontramos semelhança nas ementas. A ementa da proposta da PUC Goiás traz: estudo da matemática no currículo e na legislação, suas abordagens teórico-metodológica. A proposta da UNIALFA assim se apresenta: O ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além dos nomes das disciplinas em comum, as análises das ementas também contribuíram para identificarmos as afinidades nos conteúdos.

Também verificamos a habilitação do pedagogo e a carga horária das propostas analisadas que apresentamos no quadro 18.

**Quadro 18** – Habilitações e Carga Horária dos cursos de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA

INSTITUIÇÕES	HABILITAÇÕES	CARGA HORÁRIA
Universidade Federal de Goiás – UFG	Docência	3.304
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás	Docência	3.200
Centro Universitário UNIALFA	Docência e Gestão Educacional	3.200

**Fonte:** Dados colhidos em documentos consultados (PP dos cursos).

Outra semelhança que encontramos nos documentos foi as Diretrizes de Formação de Pedagogia estabelecida pela Resolução nº 1 de 2006, que estabeleceu a atuação dos professores pedagogos para ambientes sociais escolares e não escolares. As Propostas dos cursos de Pedagogia se das três Universidades se fundamentam na Resolução nº 1 de 2006. Outra característica em comum entre as Universidades é a habilitação na docência e formar o pedagogo para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Nesse quesito, a UNIALFA oferece a mais a formação em Gestão Educacional como mostra o quadro 18. A carga horária também é semelhante, diferenciando em 104 horas a mais para a UFG, com 3.304 horas/aulas. A PUC Goiás e a UNIALFA com 3.200 horas/aulas. A UFG e a PUC Goiás têm, desde 1984, a docência como eixo norteador e a identidade do pedagogo.

#### 4.2 Perfil do pedagogo presente nas propostas pedagógicas

A preocupação com a formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares evidencia a necessidade de rever a trajetória histórica dos cursos de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA. O quadro 13 mostra a data de criação e autorização dos cursos.

**Quadro 19** – Criação e autorização dos cursos de Pedagogia na UFG, PUC Goiás e UNIALFA em (2021)

IES	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	AUTORIZAÇÃO
UFG	1962	Decreto Federal nº 51.582 de 08/11/1962
UCG	1952	Decreto Federal nº 26.144 de 04/01/1949
ALFA	2000	Portaria/MEC nº 2.072 de 2 dez. 2000

**Fonte:** Dados colhidos em documentos consultados (PP dos cursos).

O quadro mostra que a história da Pedagogia em Goiás inicia-se em 1948, com a criação do curso de Pedagogia que funcionava isoladamente, pertencente à Cúria Metropolitana. Reconhecido, no governo de Getúlio Vargas, em 1952, juntamente com o reconhecimento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, pelo Decreto nº 30.588, de fevereiro de 1952 no setor Universitário.

Dos Reis (2006, p.100), historiciza que “[...] dia 14 de dezembro de 1960, o Congresso Nacional com o aval de Juscelino Kubitschek, aprovou a Lei nº 3.843-C criando a Universidade Federal de Goiás (UFG)”.

Em junho de 1979, iniciou-se um movimento de estudos e debates sobre propostas de reformas curriculares do ensino de graduação e das habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia organizado e liderado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Decidiram

[...] oferecer uma formação de educadores docentes e não mais de especialistas em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, conforme ocorria até aquele momento. [...] o curso passaria a formar o professor das primeiras séries do ensino de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal (GUIMARÃES, s.d, apud DO REIS, 2006, p. 101).

A UFG criada dez anos depois da PUC Goiás é “[...] pioneira na suspensão da oferta das habilitações de administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar, tradicionais na formação do pedagogo, a Faculdade de Educação, no segundo semestre de 1983, optou pela docência como identidade do curso de Pedagogia” (PP/PEDAG, 2015, p. 6). Em 1984 a PUC também opta pela docência como habilitação e identidade do curso.

Essas universidades formavam o pedagogo generalista, ou seja, o curso de Pedagogia oferecia dupla função o que foi muito criticada nos anos de 1980, culminando na mudança da habilitação e identidade do curso de Pedagogia, para docência. Mas a formação do especialista ainda se encontra presente nos cursos de Pedagogia juntamente com a docência. Fato constatado na formação oferecida pela UNIALFA atualmente conforme apresentado no quadro 18.

O curso de Pedagogia da UNIALFA foi criado no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil, iniciado em 1998. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2020-2024, p. 38 - 39), estabelece que um dos princípios filosófico e metodológico é a formação voltada para o mundo do trabalho. Portanto,

[...] deve-se entender que a preparação do indivíduo para o trabalho sofre mudanças consideráveis, uma vez que esse também apresenta novas formas. Essa qualificação tem por fim capacitar o homem para realizar as tarefas requeridas pela tecnologia de cada época.

[...] a educação superior tem como função essencial a formação de sujeitos autônomos, entendida como núcleo da vida social. Objetiva também a construção de conhecimentos, cientificamente fundamentados e socialmente pertinentes, além de integrar-se à formação crítica e reflexiva essenciais à cidadania pública.

A formação oferecida pela UNIALFA é centrada nas competências e habilidades que o mercado de trabalho exige, com estrutura curricular que favorece a flexibilidade e fomenta a “[...] inovação, a produção do conhecimento e a participação nas atividades e compromissos da comunidade acadêmica” (PDI/UNIALFA/2020-2024, p. 58).

Nesse sentido, o conhecimento e a educação são eixos de transformação produtiva presente na proposta política pedagógica da instituição. Neste contexto, a Matriz do curso não apresenta somente as disciplinas, mas traz a identidade do profissional que forma. A esse respeito Dos Reis (2006, p. 113 - 114), explica que é “[...] um *documento de identidade* que, para se tornar significativo, utiliza meios e contextos vivos, determinando as ações de professores e alunos que se *entrecruzam* no processo cultural, social e político da instituição de ensino”.

O currículo de um curso é mais do que disciplinas. É um conjunto de atividades que envolvem experiências, vivências, atividades e as disciplinas que bem desenvolvido por professores e discentes no processo ensino aprendizagem pode alcançar os princípios e objetivos preconizados pela proposta pedagógica do curso. “[...] uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém” (SACRISTÁN, 2000b, p. 21 apud Dos Reis, 2006, p.114).

As DCNs de 2006 estabelecem uma carga horária mínima de 3200 horas para o curso de Pedagogia com efetivo trabalho acadêmico, e obedece a seguinte distribuição:

2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, [...]  
 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, [...]  
 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 (BRASIL/RESOLUÇÃO, 2006).

Essa Resolução estabelece que o curso de Licenciatura em Pedagogia forme o pedagogo para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio na educação formal e informal nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, podendo

atuar em ambientes sociais não escolar. Essa diretriz abriu a profissionalização do pedagogo para além da escola com atuação em empresas, ONGs e área da saúde em classes hospitalares.

Neste contexto, apresentamos a carga horária do curso de Pedagogia em cada uma das Universidades pesquisadas, conforme apresentado no quadro 20.

**Quadro 20** – Propostas de Distribuição da Carga Horária (CH) das IES

Instituições \ CH	HABILITAÇÃO	CH TOTAL	ATIVIDADES FORMATIVAS	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	ATIVIDADES TEÓRICO PRÁTICAS
UFG	Docência	3.304	2.288	400	616
PUC Goiás	Docência	3.200	2.520	360	320
UNIALFA	Docência e Gestão Educacional	3.200	2.800	360	120

Fonte: A pesquisadora.

A duração do curso de pedagogia das Instituições é igual, com 8 períodos, diferenciando na possibilidade de prorrogações. Em relação à carga horária, contempla o número de atividades científica e acadêmica relativa à exigência do efetivo trabalho acadêmico. O documento legal deixa claro que o acadêmico deve cumprir a normativa e comprovar a participação nas atividades científico-culturais para adquirir a licença e exercer sua função no sistema de ensino, respeitando as formas de ingresso exigida por cada instituição.

Em relação aos documentos legais, a LDB/1996 estabelece no Título IV, Capítulo V – Da Educação Superior – Art. 47, o número de dias para o ano letivo, de “no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais” (BRASIL. LDB, 4. ed. 2020)<sup>182</sup>.

No tocante à carga horária, a UFG destaca-se por apresentar um total de horas maior exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 15 de maio de 2006. Neste período, o curso da PUC Goiás se diferenciava das demais porque a duração era de sete períodos letivos para a graduação do pedagogo, e o oitavo era de especialização.

Atualmente, os projetos curriculares das três universidades são similares. A UNIALFA se difere na formação do pedagogo por oferecer habilitação em docência e gestão educacional. A UFG e a PUC Goiás, desde a década de 1980, optaram pelo princípio da docência como base

<sup>182</sup> Cf. LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4ª edição atualizada até abril de 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 mar. 2022.

de identidade do profissional do curso e do pedagogo, deixando de oferecer habilitação em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Nesse sentido, é que se percebe uma incoerência no projeto curricular da Faculdade UNIALFA, pois, ao optar pelas habilitações de Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional desmerece os argumentos teóricos do projeto curricular.

Observamos também que a UNIALFA, na Matriz Curricular atual, oferece as disciplinas Eletivas Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Empresarial com carga horária de 40 horas, mas não encontramos as ementas. Essas disciplinas juntamente com a habilitação duplicada, ou seja, em docência e gestão educacional comprovam o caráter mercadológico do curso oferecido.

No quesito de organização do curso, quanto à sua duração e distribuição da carga horária, a autonomia das instituições pesquisadas foi mantida, pois existe uma pequena variação no total da carga horária. É importante considerar a originalidade do projeto político pedagógico de cada Universidade, suas ideias e princípios, o eixo epistemológico, o perfil, os objetivos e as formas que pretendem avaliar o docente.

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram que a possibilidade de formar o pedagogo para atuar em classes hospitalares nas universidades pesquisadas de Goiânia é possível, pois ao estudar o currículo percebemos que bem mais do que uma disciplina específica, os cursos são centrados na docência e fundamentados na teoria e prática formando para além do ambiente escolar, capacitando o pedagogo para atuar em diferentes espaços sociais educativos.

Ao considerar os dados obtidos empiricamente, observamos que as instituições em estudo tiveram seus Projeto Pedagógico revisados e aprovados com base nas orientações prescritas no Parecer CNE/PC nº 2/2015 (BRASIL. Parecer CNE/PC nº 2/2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Conselho Nacional de Educação designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Esse documento foi apresentado para apreciação dos conselheiros do CNE/CP como resultado de vários estudos e discussões sobre formação de professores, ocorridas desde 2012 e 2014 que finaliza

Visando a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica proposta e sua consequente Resolução, propõe-se a revogação das disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº

1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012 (BRASIL. Parecer/CNE/CP Nº 2, 2015).

Em 9 de junho, o parecer foi aprovado juntamente com o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica pela Comissão Bicameral de Formação de Professores encaminhada ao Conselho Pleno para decisão que aprova, por unanimidade, o voto da Comissão. A ANFOPE apresentou sua posição favorável às Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada do Magistério da Educação Básica: Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, e Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015 considerando os princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BCN). A ANFOPE destaca que as BNC, tem como um dos princípios

[...] uma sólida formação teórico-prática, capaz de favorecer uma formação construída em bases científica, pedagógicas, técnicas, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de Licenciatura. [...] incorporam a formação para a gestão no percurso formativo [...] de todas as licenciaturas [...] propõem a articulação entre a formação inicial e a continuada, levando, também, em consideração as condições de formação acadêmica, as condições materiais de trabalho, os planos de carreira e de salários; [...] aproximam, também, as instituições formadoras e o campo de atuação profissional, [...] com Prática [...] e Estágio Supervisionado com 400 horas. (ANFOPE, 2016, p. 34-35).

A ANFOPE também ressalta que a duração dos

[...] cursos, de oito semestres ou quatro anos, com 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico [...] tem relação com o compromisso efetivo na direção a uma sólida formação profissional, 'que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional' (ANFOPE, 2016, p. 35).

Buscamos, no quadro 16, demonstrar a proposta que as Universidades pesquisadas expressam sobre o perfil do pedagogo em formação. Em meio a essa exposição, é possível inferir que existem duas concepções sobre formação de professores nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades de Goiânia pesquisadas.

Às instituições de ensino superior coube usar sua autonomia e fazer a opção pela proposta que melhor adequasse aos seus interesses, tendo em vista que de alguma forma estariam garantindo uma formação legalizada aos seus educandos, o que pôde ser observado



nos Planos de desenvolvimento Institucionais, Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, nas matrizes curriculares e nas ementas.

Assim, foi possível perceber que a PUC Goiás e a UFG têm seus Projetos Político Pedagógicos e suas matrizes curriculares elaboradas em conformidade com os princípios propostos pela ANFOPE, parceira nas lutas em prol da educação de qualidade e também com a legislação nacional que sustenta as políticas educacionais e de formação – LDB nº 9394/1996, Parecer CNE/CP nº 2/6/2015 e Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. As duas Universidades declaram essa opção em seus Projetos. A PUC Goiás mediante a Portaria de renovação Nº 271 de 2017; e, a UFG em consonância com Resolução do CEPEC Nº 1557 R (Reeditada com as alterações introduzidas pelas Resoluções CEPEC Nº 1612, de 30 de novembro de 2018 Nº 16 61, de 29 de novembro de 2019 CONSUNI Nº 33/2020, de 14 de agosto de 2020 e CONSUNI/UFG Nº 89 de 1º de outubro de 2021.

Do projeto de pedagogia da PUC Goiás (2011, p. 21), destacamos o texto que justifica a opção em formar o pedagogo para a docência dos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim descrito:

O curso de Pedagogia da PUC Goiás destina-se à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo como área de concentração a docência.

A docência, aqui entendida em seu sentido mais amplo, compreende a ação educativa metódica e sistematicamente realizada em ambientes escolares e não escolares,

[...] a docência, caracterizada pelo modo como se articulam seus elementos constitutivos: o ensino, a aprendizagem e o conhecimento com todos os valores éticos, estéticos, culturais e científicos que lhe são inerentes, deve ser considerada como objeto de estudo, como ação educativa e como prática histórico-social. Em decorrência disso, a problematização da ação educativa, a busca de informações esclarecedoras dessa ação e a sua revisão crítica devem constituir, ao mesmo tempo, o percurso da formação do Pedagogo e de sua atuação profissional.

Para a UFG, o trabalho de mobilização dos educadores, realizado em abril de 1980 pela ANFOPE, que foi decisivo para implantar e aprofundar estudos para mudanças na estrutura curricular para formação de professores, assim justifica em seu Projeto Político Pedagógico (Projeto. UFG, 2015, p. 5).

[...] curso de licenciatura voltado à formação indissociada do professor que atuará na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A especificidade desse curso é ser, portanto, de formação para a docência, [...].

Assim, o título a ser conferido ao aluno que integralizar às 3.304 horas será de Licenciado em Pedagogia.

Percebemos que, na elaboração do Projetos Político Pedagógicos da UNIALFA, a organização da proposta curricular atende a LDB/1996 e a Resolução CNE/CNE, nº 1 de 15 de maio de 2006. O projeto apresenta uma preocupação com a concepção de formação de profissionais competentes e crítico-reflexivos, com sólida formação teórica e apto a atuar nas mais competitivas empresas e organizações nacionais e internacionais, ou seja, preparados para competir no mercado de trabalho.

#### Formação com ênfase na docência e gestão educacional

[...] adequou-se para formar o pedagogo docente e o gestor educacional. Um pedagogo capaz de realizar o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; desenvolver projetos e experiências educativas não escolares; produzir e difundir o conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

[...] No caso goiano, a articulação entre a docência e a gestão educacional traduz mudanças efetivadas nas redes estadual e municipal de ensino na qual a forma de provimento ao cargo de diretor (a) efetiva-se por meio de eleição direta. A exigência para participar dos processos eletivos é a condição de docente, o que requer das instituições a garantia de processos formativos que articulem a docência à gestão educacional.

Tal curso foi concebido a partir da reflexão, da discussão e da avaliação das necessidades das redes de ensino (pública e privada)

Na análise do Projeto Pedagógico da UNIALFA, observou que as matrizes curriculares e as ementas foram organizadas em cumprimento à concepção de competência, perfilando, assim, a unidade no trabalho da instituição.

**Quadro 21** – O perfil do Pedagogo pesquisado nas Propostas Curriculares das Universidades de Goiânia

Instituições	Ano de Criação e Reformulação	Habilitações	Perfil do Pedagogo em Formação na UFG, PUC Goiás e UNIALFA
UFG	1960 2015 Última Resolução - CEPEC Nº 1541 de outubro de 2017 revogando-se a Resolução CEPEC nº 631/2003.	Docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	o projeto curricular [...] reafirma a docência como base da identidade do pedagogo e propõe formar professores que compreendam as complexas relações entre educação e sociedade; que pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação e à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (Projeto. UFG, 2015, p. 12 - 13).

PUC	1952 2011 Renovação – Portaria N° 271, de 3 de abril de 2017. Última Renovação – Portaria N° 919, de 27 de dezembro de 2018	Docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	O professor graduado pelo EDU/ PUC Goiás evidencie não apenas pensamento analítico e abstrato; flexibilidade de raciocínio para entender, administrar e projetar situações novas, mas, também e sobretudo, domínio da linguagem; visão de globalidade; atitude pluralista; visão prospectiva, capacidade de iniciativa, habilidade para o exercício de liderança; compreensão crítica e análise de ideias, bem como dos valores do passado e do presente. Em outras palavras, hábitos de convivência com o mundo em seu dinamismo (UCG, 1994, p. 16 apud PP/PEDAG, 2011, p. 22).
UNIALFA	2000 No. 2.072 de 21/12/2000 2006 No. 644 de 15/09/2006 2016 - Última portaria No. 279 de 01/07/2016	Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Gestor Educacional	Formar o docente-gestor que compreenda as complexas relações entre a educação e a sociedade, pense e realize a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (Projeto. ALFA, 2004, 14).

**Fonte:** PPs das Universidades pesquisadas de Goiânia.

No quadro 21 está demonstrado o percurso das Universidades em propor o perfil do pedagogo que pretende formar. Nesse mesmo contexto, o Projeto Pedagógico, conforme instituído pelas políticas educacionais, estabelece o rumo para as escolas. As ações são pré-estabelecidas pelas DCNs antes de chegarem às escolas e universidades, afetando todos os envolvidos no sistema de ensino.

As Instituições de Ensino Superior se movimentam em acompanhar as novas definições que as DCNs trazem. Nesse sentido acontecem adequações de Projetos Pedagógicos para atender as novas exigências. Cada reforma traz também uma reformulação que atende os interesses dos que determinam e controlam os funcionamentos da sociedade indo além da educação. Sempre que há uma homologação de uma nova DCN, os cursos de Licenciaturas se reestruturam

A ideia essencial é que, com a homologação final das DCNs, Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL. Resolução, 2019) para o curso de Pedagogia, venha acontecer nova reestruturação curricular nas instituições que oferecem o curso de Pedagogia

em Goiânia. Isso ocorre, devido à necessidade de atender às exigências propostas nesse documento, já que essa Resolução traz mudanças significativas em relação à Resolução de 2015. Dentre elas, a determinação do Curso de Pedagogia como *lócus* de formação de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Formação centrada na BNCC da Educação Básica. Os termos competências e habilidades contempla todo o texto da nova normativa. Esses fatores tornam-se centrais para a formação do pedagogo.

A análise dos currículos dos cursos de Pedagogia da PUC Goiás e UFG demonstram que estabelecem relação de complementaridade entre o ensino, pesquisa e extensão. Também há ênfase na pesquisa não só pela participação em monitoria, PIBID, mas pelo vínculo entre o ensino e a pesquisa. Nesse sentido, a proposta de formação do pedagogo é de um perfil autônomo, crítico e criativo sendo um profissional apto desenvolver diversas atividades em ambientes escolares e não escolares como classe hospitalar, planejando, coordenando, pois, a formação é a docência. A PUC Goiás e a UFG afirmam em sua proposta curricular o princípio básico do trabalho pedagógico é a relação teoria e prática, um profissional que cria e recria, pensa e repensa sua prática, objetivando aperfeiçoar-se continuamente. As duas Instituições têm uma proposta semelhante para a formação do pedagogo, mas que se diferem em princípios, concepções e objetivos.

Nesse sentido, foi possível perceber que a UNIALFA tem na formação do pedagogo, a concepção do profissional voltado para os princípios empresarial capitalista, centrados competência e na eficácia, no aprender a aprender, no professor reflexivo.

Torna-se fundamental observar o cenário em que a UNIALFA se estabelece em Goiânia e também a proposta contida na elaboração do Projeto Pedagógico, pois retrata o interesse político, social e cultural que permeia a política educacional.

O currículo é representação do contexto de onde é elaborado e o objetivo que se pretende. Nesse sentido, a política educacional concede às instituições a autonomia para a elaboração de seu projeto curricular. Uma responsabilidade que deve ser acolhida como ensino-aprendizagem, conteúdo político e ação consciente do seu significado, é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas.

Segundo Dos Reis (2006, p. 121), as Instituições de Ensino Superior precisam assumir o processo produtor de conhecimento científico, criar resistência á instrumentalização, em defesa da educação e objetive a formação de profissional com perfil crítico e criativo, produtor de conhecimento, capaz de ensinar e pesquisar, que seja competente, atualizado e principalmente autônomo.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A pesquisa sobre “Formação de professores pedagogos para atuarem em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares: uma análise dos cursos de Pedagogia oferecidos por universidades em Goiânia” nos sugere retomar alguns questionamentos formulados no início da investigação como pontos de reflexão.

O currículo do curso de Pedagogia, juntamente com os princípios, objetivos e filosofia define o perfil do pedagogo que forma. Na presente pesquisa, analisamos o currículo de Pedagogia das Universidades Federais e das Pontifícia Universidade Católica brasileiras e finalizamos com análise dos Cursos de Pedagogia da UFG, PUC Goiás e UNIALFA de Goiânia. Neste contexto, a formação estabelece a atuação do pedagogo nos ambientes escolares e sociais não escolares, o que representa a possibilidade de atuar em classes hospitalares. Assim, a tese coloca-se como um conhecimento sobre os elementos que pode contribuir para a efetivação dessa prática pedagógica com alunos em estado especial de saúde que estejam no hospital.

Para entendermos melhor essa questão, foi necessário buscar nos conhecimentos existentes sobre Pedagogia, Pedagogia Hospitalar no Brasil e em Goiás, Currículo, Políticas Públicas Educacionais de Formação de Professores e Educação Especial e Inclusiva e, também, conhecer como são formados os pedagogos no Brasil em duas grandes Instituições, UFs e PUCs. Também se centra na formação dessas Universidades e na UNIALFA, que oferece formação para atuar em classes hospitalares em Goiânia.

A análise dos documentos relacionados à classe hospitalar em Goiás nos remete ao entendimento que o Estado de Goiás é o responsável em ofertar a classe hospitalar e preparar os professores, promovendo formação continuada para docentes que atuam na classe hospitalar junto aos alunos que se encontram em hospitalização ou em domicílio, impossibilitados de frequentar a escolar comum.

Os documentos analisados relatam que a classe hospitalar em Goiás, e especificamente em Goiânia, é ofertada pelo NAEH em conformidade com a Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, e de responsabilidade da Gerência de Ensino Especial (GEE) do Estado de Goiás nas classes hospitalares.

Entendemos que a educação é um direito de todos, valoriza a diversidade e acontece nos ambientes sociais escolar e não escolar como a classe hospitalar. Desse modo, há mudanças nos

ambientes sociais e físicos a fim de oferecer educação aos alunos em estado de saúde especial promovendo o viver digna e plenamente, como cidadãos.

Nesse sentido, a Legislação Educacional legitima e fundamenta a educação em classe hospitalar com o objetivo de democratizar a educação escolar onde todos aprendem respeitando suas singularidades. A esse respeito, recorremos a Fonseca (1999) que enfatiza a importância do estabelecimento de políticas que garantam os direitos e necessidades dos alunos na situação de fragilidades em que se encontram em estado de saúde especial ou hospitalizados, mediante a adoção da classe hospitalar e o atendimento domiciliar.

Do nosso ponto de vista, essa proposta possibilita a troca de experiência e estudos entre os educadores e educandos no movimento de interação, onde todos assumem o papel de ensinantes e de que aprendentes. A proposta de atendimento em classes hospitalares, prevê a interação entre os professores e demais profissionais da saúde numa humanização dos ambientes de saúde.

A sociedade atual está exigindo práticas educativas que valorizam o pensamento crítico, a flexibilidade, a capacidade de questionar os padrões sociais e, também, professores autônomos, responsáveis por (re)criar o seu espaço de trabalho e (re)significar a sua função. Assim, ressaltamos que o professor se capacita inicialmente nos cursos de licenciatura, mas necessita de qualificação contínua, mais do que de competências.

A formação continuada é o momento em que busca novos conhecimentos para o seu trabalho docente, permitindo-se a ação-reflexão-ação e cumprimento dos objetivos da educação para todos enquanto preceito da educação geral e nacional.

Em nossa pesquisa, destacamos a década 1990 como marco de profundas transformações no sistema educacional brasileiro. Enfatizamos a proposta de formação do pedagogo docente devido às lutas dos movimentos de educadores e de entidades como ANFOPE, ANPEd, FORODIM e outras que pregavam essa proposta.

Nesse período, novas políticas sociais e educacionais foram implantadas no país. Destacamos a Constituição Federal do Brasil de 1988 no fim da década de 1980; a Lei nº 8.069/1990 – ECA; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. A década de 1990 foi um despertar para a inclusão escolar e social, culminando na homologação e promulgação de Políticas que fundamentam a Educação Inclusiva.

A análise minuciosa das teses, dissertações e artigos científicos discutidas no Capítulo II revelou que a produção sobre o objeto de pesquisa é escassa, somente dois trabalhos são

relacionados ao objeto de pesquisa dessa tese, que é a formação de professores pedagogos para o exercício em classes hospitalares. Portanto, requer instigar mais pesquisa na área. Essa tese servirá de suporte para novas pesquisas voltadas para a curiosidade científica em construir e (re) construir o conhecimento científico. Vale destacar que é uma nova área de atuação do pedagogo. Tudo que é novo requer buscas de conhecimentos.

Advogamos que a atuação em classe hospitalar é nova em hospitais, bem como o atendimento domiciliar na realidade de muitos alunos brasileiros. Essa área de atuação exige uma nova mentalidade multi/inter/transdisciplinaridade presente no processo educação/saúde, como prevê o Decreto nº 6.571 de 17/10/2008 e a dinamização das políticas de AEE na modalidade educação hospitalar.

Apesar das evidências contidas no documento apontarem para a efetivação da Resolução de nº 4 do MEC/CNE/CEB, ainda existem lacunas em relação à prática da atuação em classes hospitalares. A Resolução não trata com especificidade o atendimento pedagógico especializado em ambiente hospitalar e ou domiciliar. Fica subentendido que a função do professor da sala multifuncional é realizar atendimento pedagógico sempre que necessário em ambientes não escolares.

No Capítulo III discorremos sobre os cursos de Pedagogia nas UFs e PUCs nacionais, no que se refere à formação de Pedagogos para atuar em classe hospitalar. Constatamos nos currículos das Universidades federais, consultados e analisados, que há disciplinas específicas que contribuem com a formação do pedagogo para atuar em classes hospitalares. Encontramos 04 Universidades na Região Norte – 04, Região Nordeste – 05, Região Centro-Oeste – 04, Região Sudeste – 03 e Região Sul – 04. As disciplinas são oferecidas na modalidade obrigatória, optativa, eletiva e, também, em estágios. Não identificamos nas PUCs nenhuma disciplina específica sobre atuação em Classe hospitalar.

A pesquisa revelou também que todos os currículos dos cursos analisados apresentaram a disciplina Libras em consonância com a Lei nº 10.436/2002. Não nos atemos a analisar as ementas da disciplina, pois consideramos que devido sua presença em todos os cursos é fundamental para o pedagogo atuar em ambientes escolares e não escolares.

A análise minuciosa das ementas, bibliografias e das Propostas Pedagógicas encontradas dos cursos das UFs PUCs apresentadas no Capítulo III revelaram que a docência é a identidade dos cursos, pois é unânime a formação para atuarem nas séries iniciais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas do ensino médio. A grande maioria tem a proposta elaborada

em conformidade com as DCNs de 2006, renovadas com adequações às DCNs de 2015. Entendemos que o processo educativo é voltado para a curiosidade científica em construir e (re) construir no diálogo crítico o conhecimento por meio do pensamento reflexivo.

As DCN-Pedagogia de 2006 definiram os objetivos educacionais; promovem o ensino e a aprendizagem para o pedagogo atuar em ambientes escolares e não escolares. As DCN-Pedagogia de 2015 ampliam essa proposta de ensino aprendizagem, pois, estabelecem objetivos para a formação inicial e continuada. Nesse contexto, ressaltamos que os cursos de Pedagogia da PUC Goiás e da UFG têm a formação inicial e continuada indissociadas da prática do pedagogo, bem como, a filosofia, objetivos e fundamentação teórica que embasam a prática pedagógica nos diferentes contextos e ambientes.

Nesse sentido, fundamentamos nas palavras de Brzezinski (2011, p. 39) a ênfase da docência como

[...] processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios, e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

O documento gerador das diretrizes foi uma conquista histórica para os cursos de formação de professores. Destacamos o curso de Pedagogia da PUC em Goiás que data de 1958. Também trouxe avanço em especial em definir a docência como identidade da Pedagogia.

Em Goiás, a pesquisa nos possibilitou identificar que a UNIALFA oferece a disciplina Pedagogia Hospitalar na modalidade eletiva. Mas, a análise das Propostas Pedagógicas dos cursos de Pedagogia e demais documentos da PUC Goiás e UFG permitiu a conclusão de que a formação é centrada na docência e na cientificidade em que a teoria e prática perpassa todo o curso contribuindo, assim, para formar o pedagogo para atuar em ambientes sociais não escolares, portanto na classe hospitalar.

Percebemos que os cursos oferecem uma sólida formação inicial para o exercício da docência. As Universidades, também, oferecem sólida formação continuada que articula teoria e prática e que proporciona aos professores a aquisição de saberes necessários ao trabalho.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica requer formação contínua, conhecimentos específicos adquiridos na formação inicial e aperfeiçoados no dia a dia e na formação



continuada para atender alunos em estado de saúde especial, hospitalizados ou em fase de tratamento prolongado.

As análises dos currículos dos cursos de Pedagogia evidenciaram que a atuação em classes hospitalares não é contemplada diretamente na formação inicial em várias Universidades.

Arriscamo-nos a admitir que, indiretamente, algum conteúdo contemple e que os professores das disciplinas relacionadas a políticas Educacionais, Educação Especial e Inclusão, Formação de Professores, Estágios podem e devem promover conteúdos que tem relação com a formação de professores para a educação escolar de alunos em estado de saúde especial atuando em classes hospitalares e domicílio, uma vez que faltam evidências a esse respeito.

Compreendemos que a proposta da inclusão é ampla e transcende o espaço escolar. Assim, torna-se necessário refletir, discutir, ressignificar, o papel político e social da educação no contexto da sociedade inclusiva.

Os movimentos em favor da inclusão não são recentes e propõem a ruptura com os preconceitos ao estabelecer uma educação para todos. Nesta perspectiva da educação inclusiva não importa se o educando é deficiente ou não, mas aceitá-lo e atendê-lo na sua especificidade independentemente do tempo e espaço. Nós, na condição de humanos, dependemos do outro para aquisição do conhecimento e se tratando da educação sistematizada o professor é o mediador do processo ensino aprendizagem.

Apesar de recentemente incluída a classe hospitalar na educação especial, há estudiosos do tema, apesar de pouca produção, mais se percebe a atenção de estudiosos, pesquisadores, professores, profissionais da saúde, pais e cidadãos que acreditam nos pressupostos e objetivos da educação além da escola em ambientes sociais.

Acreditamos que a educação inclusiva deva atender as crianças/adolescentes em todas as dimensões de sua personalidade sejam elas emocionais, afetivas, sociais, físicas ou intelectuais. Deste modo, quando se propõe um trabalho na perspectiva da inclusão, é preciso ter a criança/adolescente como sujeito que deve ser escutado pedagogicamente no seu processo de desenvolvimento.

É preciso considerar as especificidades de cada aluno e proporcionar um ambiente estimulante, rico em desafios, no qual a criança/adolescente possa desenvolver suas habilidades e potencialidades ampliando seu universo cultural por meio do ensino aprendizagem.

Esta formação para o atendimento educacional em classes hospitalares possibilita o aporte do atendimento educacional e de saúde em um mesmo ambiente. Reiteramos que o atendimento educacional hospitalar está pautado na escuta pedagógica, que requer um espaço, um professor, “a possibilidade da criança ir e vir à ‘escola’ e ter seus murais e cadernos, na escola e no lugar onde faz os temas (sua enfermaria, seu leito, o corredor de sua unidade). Requer os objetos de aprender (brinquedos, sucatas, papel, lápis, tinta, computador etc.)” (CECCIM, 2000, p. 16).

É importante ressaltar o que caracteriza esta escuta: é a continuidade e segurança dos laços sociais do aprender. As crianças mesmo fragilizadas têm potencial para o aprendizado, interação, criação, fantasia, ou seja, não deixa de ser criança, ela está em estado de saúde especial. Todos nós estamos sujeitos a adoecer, o que não nos impede o convívio social, a interação e o convívio biopsicossocial, apesar das limitações recorrentes.

Quanto aos cursos de Formação dos profissionais da educação, como salienta Brzezinski (2012, p. 211), se fazem em:

[...] favor do preparo de um profissional com pensamento crítico, autônomo e efetivado coletivamente por todos que almejam o rompimento das amarras que impedem a consecução de um projeto que valorize o homem como ser humano, [...] e produto da história.

Desta forma, os professores e profissionais da educação conquistam a finalidade social e política, articulando o “saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (BRASIL, CNE/CP n.1/2006, p. 4). A PUC Goiás e a UFG propõem um trabalho integrado entre ensino, pesquisa e extensão. Afirmam também que a formação do pedagogo é centrada no sujeito social, autônomo, crítico e criativos, que estabelece a relação teoria e prática num processo de reflexão, análise e síntese.

Nesse sentido os cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades goianas atendem à proposta do Atendimento Pedagógico em Classe Hospitalar na formação do professor pedagogo para a atuação no ambiente social não escolar. Com base nas reflexões e nos dados obtidos, entendemos que apesar dos avanços – e não podemos esquecer os retrocessos na educação brasileira –, no que se refere ao direito suplementar da educação para todos, lembrar o aluno em estado de doença especial que se encontra impossibilitado de frequentar a escola e tem garantido os direitos a saúde e educação.

Vale lembrar que estão presentes nos cursos de Pedagogia de Goiânia dois modelos de formação de professores. O apresentado pela PUC Goiás e UFG, centrados na docência, e outro pela UNIALFA, centrado na docência e na gestão educacional.

Os estudos sobre política de formação de professores revelam que os cursos de licenciaturas passaram por nova reelaboração, pois durante a pesquisa foi homologada novas DCNs em 2019 e 2020, portanto, envolvem mudanças na forma de conceber a formação docente. Mudanças estas que afetaram o currículo dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras e demais instituições formadoras de professores que defendem a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em defesa da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como dever do Estado e tarefa da universidade.

O desafio que se impõe a todos representa mais do que simplesmente uma tarefa formal associada a uma reforma curricular. É uma resistência ao desmonte da educação básica, um momento de reflexão e motivação para reafirmar a estrutura e os currículos dos cursos em seu sentido mais amplo, que sejam elaborados na coletividade e levem em conta a história e as particularidades de cada instituição como um todo.

Nesse sentido, a presente tese apresentou a pesquisa sobre a formação de pedagogo para a classe hospitalar oferecida pelos cursos de Pedagogia de três universidades em Goiânia. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir verdadeiramente para novas pesquisas e que sirva como um instrumento de formação para todos que buscam conhecimento na área de formação de pedagogos.

Por fim, destacamos que ao realizar as conclusões, percebemos que há conflitos e contradições, o que possibilita pensar em transformação que emerge do objeto de pesquisa formação de pedagogo para atuarem em classe hospitalares, no intuito de desvendar os fenômenos da realidade. Um ciclo que se fecha para um novo início. A pesquisa não esclarece tudo que está oculto, mas revela parte da complexidade da educação. A riqueza está em possibilitar o movimento dialético do conhecimento que busca a superação do problema e promove novas sínteses.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. ISSN 0101-7330.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ANFOPE. Formação de Professores em Debate ANFOPE: resistência e lutas históricas em defesa da formação de professores no ensino superior. *In*: CRUZ, R. E. da, SILVA, S. O. (org). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação** – Teresina: EDUFPI, 2016. p. 305-327 (PDF).

ANPED. A conjuntura política e educacional e o papel da comunidade científica. Quando a democracia corre risco, o direito à educação também é atacado! *In*: CRUZ, R. E. da., SILVA, S. O. (org). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação** – Teresina: EDUFPI, 2016. p. 57-62 (PDF).

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE M. Ideologia y reproducción económica y cultural. *In*: \_\_\_\_\_. **Ideología y currículum**. Madri: Ediciones EKAL, 1986.

APPLE M. KING, N.. Más allá de la reproducción. *In*: \_\_\_\_\_. **Ideología y currículum**. Madri: Ediciones AKAL, 1986.

APPLE M. KING, N.. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 287-301, 2003.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio. 1984.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciência**. Santiago de Chile: CIDE, 1988.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**. São Paulo: Papyrus, 1998.

BIANCHI, José João Pinhanços de. **A educação e o tempo**. Três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **CASA CIVIL**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **CASA CIVIL**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (ME/CNE/CES), 2009. **Resolução nº 02**. Alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf). Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei nº de 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Notas Sobre o Currículo na Formação de Professores: Teoria e Prática. **Estudos**: Revista da Universidade Católica de Goiás, Goiânia Goiás, v. 22, n. 1/2, p. 47-57, jan./jun. 1995.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Educação e Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas São Paulo, Ano XX, n. 68, p. 80-108, dezembro de 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas de formação de profissionais para a Educação Básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical?. **Revista Educativa**, v. 3, Departamento de Educação/UCG, Goiânia, jan./dez. 2000, p. 187-198.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentidos e significados da política**: ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015.

CASTELLS, Manuel. A Outra Face da Terra: Movimentos sociais contra a nova ordem global. In: **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530 p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, v 2).

CHAGAS, Eduardo F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

COELHO, Ildeu Moreira. A formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: UNESP, 1996, p. 17- 43.

CROSWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2007.

DE LIMA PADILHA, Lucia Mara. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 47, p. 417-422, 2012.

DE OLIVEIRA, Patrícia; MENDES, Silva Pereira. Enunciados sobre “ideologia de gênero” presentes na aprovação do Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024: relato de um estudo de tese.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; TEIXEIRA, Ana Laura da Silva. RESENHA Saviani, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, out-dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva**. Goiânia: Editora UFG, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, Newton *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas-SP, número especial, p. 38-57, abr. 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

FDIM, Políticas **Públicas para as Mulheres**: A Experiência na promoção da Equidade no Universo do Trabalho. São Paulo: SPM, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de *et al.* Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professor: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. (PDF)

GAMA, Carolina Nozella; JÚNIOR Cláudio de Lira Santos. A produção de Dermeval Saviani: primeiras aproximações aos artigos que tratam da teoria pedagógica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 110-120, jun. 2015.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as Contribuições da Obra de Dermeval Saviani. Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador – Bahia, 2015. 232 p

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília-DF: Plano, 2002, p. 43-66 (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GIROUX, H. Teorías de la reproducción y la resistência em la nueva sociologia de la educación: um análise crítico. **Havard Educational Review**, n. 03, p. 1-38, 1983.

GIROUX, H. **Teoría y resistência em educación**. México: Siglo XXI, 1992.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA. GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004. p. 25-60.

HARVEY, David. **Para entender O Capital - livro 1**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

JANUSSI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

KONDER, Leandro. A dialética e o marxismo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 1, n. 1, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, P. R. A. **Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”**. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 58-67, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Tomo I), 1985 (Tomo II).

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (orgs.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



MONLEVADE, João A. **Plano municipal de educação**. Fazer para acontecer. Brasília-DF: Ideia Editora, 2002.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 19997.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (64 p.)

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Ed. LIS Gráfica e Editora/ Fundação Carlos Chagas, n. 102, p. 23-45, nov., 1997.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/home/wpcontent/uploads/2013/10/PPCPEDAGOGIA2011.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Projeto Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) - PUC Goiás: compromisso com a formação humana e com a educação em suas interfaces com o ensino, com a pesquisa e com a extensão. 2019. Disponível em: [https://sistemas.pucgoias.edu.br/sistemas/concursos/editais/692019-prograd/1564774560229\\_ppe-efph-1.pdf](https://sistemas.pucgoias.edu.br/sistemas/concursos/editais/692019-prograd/1564774560229_ppe-efph-1.pdf). Acesso em: 10 de mar. 2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA/PUC MG - CORAÇÃO EUCARÍSTICO. Ementa. Pedagogia. Belo Horizonte: PUC Minas, 2021. Disponível em: <https://www.pucminas.br/unidade/coracao-eucaristico/ensino/graduacao/Paginas/Pedagogia-Licenciatura.aspx?moda=2&curso=237&>. Acesso em: 04 dez. 2021.

RAVITCH, Diane. Sequestrado! Como o Movimento pelas Referencias Curriculares se Transformou no Movimento de Testagens. *In*: **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editoria Sulina, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Divina Ferreira de Queiroz. **Formação do professor para a pedagogia hospitalar na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Goiânia**. PUC/Goiânia: 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1052>. Acesso em: 10 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 7 ed. Campinas, Autores Associados, 2000, p. 15-28.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda: Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. S).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, Janaina Cassiano. Resenha do Livro: SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 362-365, set. 2010 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Régis Henrique; SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In:* (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* \_\_\_\_\_. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOTELO, Adrián. Trabalho, classe trabalhadora e proletariado: ensaios sobre as contradições e as crises do capitalismo contemporâneo. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 97, p. 178-194, jan./mar. 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Luta de classes, educação e revolução – Resenha. *In:* **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TONET, Ivo. Educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, PR, v. 2, n. 2, p. 43-53; ago., 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/ppc-licenciatura-pedagogia-atualizado-2020.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Catálogo de Graduação 2021: Pedagogia. Viçosa, UFV, 2021. Disponível em: [http://www.catalogo.ufv.br/interno.php?ano=2021&curso=PED&campus=vicosa&complemento=\\* &periodo=6&disciplina=EDU%20262#disciplina](http://www.catalogo.ufv.br/interno.php?ano=2021&curso=PED&campus=vicosa&complemento=* &periodo=6&disciplina=EDU%20262#disciplina). Acesso em: 04 dez. 2021.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar, 2004.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, jun., 2013.