

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JACQUES DE LIMA FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO
PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

**CURITIBA
2015**

JACQUES DE LIMA FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO
PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção ao título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

F383f
2015

Ferreira, Jacques de Lima
Formação continuada *online* para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde / Jacques de Lima Ferreira; orientadora, Marilda Aparecida Behrens. -- 2015
341 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.
Bibliografia: f. 312-331

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Ensino via Web. 4. Ensino a distância. 5. Profissões – Desenvolvimento. 6. Aprendizagem. I. Behrens, Marilda Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 060
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

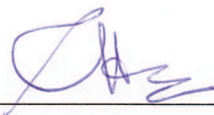
Jacques de Lima Ferreira

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se no Auditório Tristão de Ataíde da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens, Prof.ª Dr.ª Amália Neide Covic, Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres e Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, para examinar a Tese do candidato **Jacques de Lima Ferreira**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O doutorando apresentou a tese intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Recomendamos a publicação da tese devido a relevância do estudo

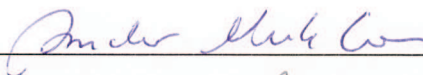
Presidente:

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens



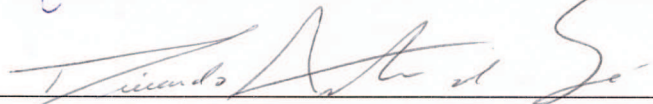
Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Amália Neide Covic



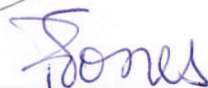
Convidado Externo:

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá



Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres



Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau



Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta tese a todas as pessoas que viveram comigo este período tão fértil e importante em minha vida e em especial a minha orientadora à Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial às minhas orientadoras, à Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens e à Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos (*In memoriam*).

À minha querida orientadora, professora Marilda Behrens, que me “adotou” depois de um momento muito triste em minha vida e com sabedoria, incentivo, competência e confiança me ajudou na construção e no desenvolvimento da tese. Professora, obrigado por tudo, e muito obrigado por fazer parte da minha formação, saiba que você é uma das professoras que eu tenho como exemplo de profissional que a educação merece ter, eu me espelho muito em você. Só quem teve o privilégio de ter você como orientadora sabe do que eu estou me referindo, da excelente orientadora que você é. Até a conclusão do doutorado foram nove anos ao seu lado, estudando e aprendendo, saiba que estarei sempre ao seu lado, como amigo e filho acadêmico. Obrigado por tudo, eu te amo minha querida professora!

À minha querida orientadora, professora Elizete Matos que abriu as portas do doutorado para que eu pudesse viver esse sonho, foi a peça fundamental para a minha caminhada na pós-graduação, querida professora, obrigado por tudo, obrigado por acreditar em mim, por me ajudar, por estar ao meu lado, pelos ensinamentos e pelas oportunidades que tive em minha vida que consegui pelo simples fato de você ter me indicado. Tenho um enorme agradecimento e reconhecimento por tudo que você proporcionou a minha vida, muito obrigado! Não tem um dia em minha vida que eu não lembre de você, da sua alegria e do seu jeito de ser. A saudade é o preço que se paga por viver momentos inesquecíveis, a distância permite saudades, mas nunca o esquecimento, por mais longe que você esteja, sempre estará no meu pensamento e no meu coração...

Aos professores,

À querida Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres, que esteve sempre acompanhando a minha caminhada e ajudando no meu desenvolvimento profissional. Professora, muito obrigado por tudo e obrigado pela amizade, pelo companheirismo e pelas aprendizagens presenciais e virtu@is. Querida professora,

só quem convive com você sabe o coração imenso que você tem, é muito bom estar ao seu lado. Quando eu crescer quero ter um terço do seu profissionalismo, da sua garra e do seu conhecimento. Muito obrigado por tudo.

À querida Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, professora Dil, muito obrigado por tudo, obrigado pela paciência em ensinar, pela ajuda na análise dos dados qualitativos e pelas imensas aprendizagens. Eu sou seu fã de carteirinha e te admiro muito como professora. Concluo o doutorado e saio muito feliz, pois aprendi muito com você, valeu muito a pena. Que bom seria se todos os programas de pós-graduação tivessem uma professora como você, a pesquisa qualitativa e, principalmente, a análise dos dados em educação seriam a cara da riqueza! A riqueza em qualidade, em aprendizagem, em inovação...

À querida Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, professora Romilda, muito obrigado por tudo, pelas aprendizagens, pelo aconchego em sua cabine, pelas conversas, pela amizade e pela oportunidade de participar do EDUCERE. Sua garra transformou esse evento em um grande Congresso Nacional que é referência na educação. Realmente, você é como o Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, acolhedor.

À querida Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, professora Joana, muito obrigado por tudo, pela aprendizagem sobre formação de professores, pela amizade e, principalmente, pelas parcerias. Professora, agradeço imensamente por tudo que você me ajudou, saiba que eu admiro muito você como professora e pesquisadora que contribui à educação brasileira.

À querida Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, professora Betinha, minha parceira na organização do nosso livro, que representa o nosso programa. Muito obrigado por tudo, pelas aprendizagens, pelas conversas, pela amizade, pela confiança e acima de tudo muito obrigado por estar ao meu lado.

À querida Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, professora Rosa, muito obrigado por tudo, pelas aprendizagens, pelos sorrisos e pelas alegrias vividas. É sempre muito bom te encontrar pelos corredores da PUCPR e te abraçar.

À querida Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, professora Lourdes, muito obrigado pela convivência, pelas conversas, pelas risadas e acima de tudo, pela oportunidade de conhecer lugares lindos e inesquecíveis ao seu lado, que estarão sempre em nossas memórias.

Aos professores doutores, Peri Mesquida e Lindomar Wesler Boneti, muito obrigado pelas aprendizagens e pelo convívio no doutorado.

Aos demais professores doutores, **Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Ana Maria Eyng, Evelise Maria Labatut Portilho, Evelyn de Almeida Orlando, Neuza Bertoni Pinto, Pura Lucia Oliver Martins, Ricardo Tescarolo e Sirley Terezinha Filipak**, que tive o imenso prazer de conviver na PUCPR e nas agradáveis reuniões do colegiado, que foram de muitas aprendizagens, muito obrigado a todos pela convivência.

À querida professora Prof.^a Dr.^a Amália Neide Covic, professora Amália, muito obrigado pelas contribuições na qualificação da tese, pela amizade e pelos estudos compartilhados em torno do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Professora, agradeço à atenção e disponibilidade em contribuir com meu processo de aprendizagem, tenho muita admiração pelo excelente trabalho que você desenvolve no GRAACC, que é um hospital de referência no combate ao câncer infantil. Muito obrigado por tudo.

Ao Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, professor Ricardo, muito obrigado pela disponibilidade e pelas contribuições na qualificação da tese. Seu olhar competente me ajudou muito nesta caminhada. Muito obrigado por tudo.

À querida professora Irmgard Kruger Montoya, querida amiga, a amizade que compartilhamos ocupa um firme e generoso espaço em meu coração. Agradeço à amizade compartilhada, as viagens vividas e as alegrias conquistadas. Você é uma pessoa iluminada e generosa, que Deus te conserve sempre assim, minha querida amiga. Agradeço imensamente a ajuda no cerimonial do EDUCERE.

À querida professora Nara Regina Becker Ploharski, Narinha, criatura amada, você é uma criatura linda que Deus colocou em meu caminho. Amiga do coração, agradeço a amizade compartilhada, as alegrias, as viagens e as próximas que virão. Um grande abraço do seu amigo que te admira muito como pessoa e como excelente professora que você é. Não posso esquecer do meu amigo, o seu Polônia, um grande abraço para ele e obrigado por tudo.

À querida professora Vera Lucia Casteleins, Verinha, minha companheira de viagem, de alegrias, de diversão, de bom humor, de felicidades, de tudo isso e muito mais. Que possamos sempre brindar a nossa amizade com muito amor e entusiasmo. Agradeço a amizade compartilhada, as alegrias vividas e as viagens que vivemos e que iremos viver. Você mora no meu coração.

À melhor secretária que um programa de pós-graduação pode ter, **Solange Helena Corrêa**, Sol, que Deus te deu em dobro tudo aquilo que você faz pelos alunos e pelos professores do programa. Muito obrigado por tudo.

Aos meus amigos do programa de Pós-Graduação em Educação,

Lucymara Carpim, loira, a nossa caminhada na graduação e pós-graduação foi espetacular. Minha querida amiga, agradeço do fundo do coração a amizade compartilhada e os estudos construídos. Que a felicidade puxe uma cadeira e sente-se ao seu lado, para sempre, você é muito especial para mim. Obrigado por tudo minha querida amiga.

Liliamar Hoça, querida amiga, obrigado pelas parcerias, pelas aprendizagens, pela convivência e, principalmente, pela confiança construída em nossa amizade. Minha querida amiga, saiba que o seu amigo tem um carinho imenso por você. Eu admiro muito você como professora e pesquisadora. Muito obrigado por tudo. Você mora em meu coração.

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado, tem gente que Deus coloca na nossa vida só pra nos dar paz. Que nos empurra para o melhor de nós, que nos guia para o caminho do bem. Gente que é sorriso em dia feio, que é suporte quando

parece faltar chão. Tem gente que pensa e repensa jeitos de nos fazer o bem, que se preocupa e demonstra. Gente que é abraço, mesmo de longe, e nos dá a certeza de que tudo vai dar certo. Amiga querida, não tenho dúvidas que Deus colocou você na minha vida com esse propósito. Saiba que seu amigo tem uma admiração muito grande pela pessoa que você é, gente que faz diferença em nossa vida. Muito obrigado por tudo amiga querida.

Neusa Nogueira Fialho, dizer que admiro e que gosto de você é muito pouco, porque uma amizade como a nossa merece mais, merecia ser descrita no infinito para que todos pudessem entender o que realmente ela representa na vida de cada um de nós. Obrigado por tudo minha amiga do coração, love you!

Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa, amiga querida, que mora em meu coração, a mais dramática da turma do doutorado, a mais chorona, a mais intensa, a amiga que todos gostariam de ter. Ba, que Deus te conserve assim, você é uma pessoa muito especial, continue sendo essa excelente professora que você é. Muito obrigado por tudo.

Luciane Hilu, querida amiga, é um privilégio quando temos ao nosso lado pessoas tão maravilhosas como você. Nunca terei como agradecer as parcerias, as aprendizagens e os momentos de alegria que vivemos no doutorado. Muito obrigado por tudo querida amiga.

Genaldo Luis Sievert, meu caro amigo, muito obrigado pelas parcerias, pelas aprendizagens, pela amizade e por sempre estar disponível para ajudar. Muito obrigado meu grande amigo.

Gislaine Coimbra Budel, loira, que você continue brilhando e levando o seu sorriso para todos, saiba que o seu amigo te admira muito pela excelente professora que você é, continue sempre mediando a aprendizagem e brilhando. Muito obrigado por tudo.

Fabiane Lopes de Oliveira, Fabi querida, eu admiro muito você como professora, como pessoa que faz e busca o melhor para si e para os outros. Querida

amiga, nunca perca essa essência, muito obrigado pelas parcerias e pelas aprendizagens.

Lilian Costa Castex, querida amiga, agradeço de coração à amizade compartilhada e os momentos de aprendizagem. Muito obrigado por tudo.

Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto, Neidinha, querida amiga, como é bom estar com você! Muito obrigado pelas parcerias construídas, pelas alegrias vividas, pelo carinho que temos um pelo outro. Agradeço do fundo do coração por tudo.

Elaine Nascimento, querida amiga, eu não preciso dizer que você mora em meu coração, você sente isso toda vez que nos encontramos, você é uma pessoa especial e iluminada. Amiga, obrigado pela amizade e pelo carinho que temos um pelo outro. Te adoro!

Rosângela Abreu do Prado Wolf, querida amiga, agradeço de coração à amizade compartilhada e os momentos de aprendizagem que passamos no doutorado. Continue em frente com o seu belíssimo trabalho que você desenvolve na Pedagogia Hospitalar. Muito obrigado por tudo.

Margarete Winkler Marques Machado, querida amiga, obrigado pela amizade compartilhada e pela convivência ao seu lado que é sempre muito boa. Obrigado por tudo.

Christiane Beller, seu sorriso e sua alegria sempre tornaram os meus dias melhores na correria da vida acadêmica, continue assim, do jeitinho que você é. Obrigado pela amizade e pelo carinho. Um grande abraço querida amiga.

Marciele Stiegler Ribas, Marci, querida amiga, nossa amizade é um dos meus lugares preferidos, pois ela vive de confiança, companheirismo e compreensão. Querida amiga, muito obrigado por tudo.

Sueli Pereira Donato, querida amiga, muito obrigado pela amizade, pelas parcerias e pelos momentos acadêmicos vividos. Muito obrigado por tudo.

Thais Pacievitch, Thais querida, eu sou seu fã de carteirinha, admiro muito você como pessoa e pela excelente professora que você é. Muito obrigado pela amizade e pelos momentos vividos no programa de Pós-Graduação em Educação.

Gisele Rietow Bertotti, Gi, querida amiga, que me ajuda nos momentos em que temos que fazer as coisas de uma hora para outra, na correria da nossa vida acadêmica. Amiga, obrigado pela amizade compartilhada, pela ajuda e pelas risadas. Continue sendo essa pessoa iluminada, especial e de bom coração, por trás dele, existe uma Gisele que poucos conhecem e que eu tive o prazer em conhecer. Obrigado amiga, te admiro pela garra, determinação e pela excelente professora que você é.

Katia Ethienne Esteves dos Santos, querida amiga, foi muito bom estar ao seu lado, inter@gir e aprender com você. Muito obrigado por tudo, um grande abraço.

Edna Liz Prigol, querida amiga, batalhadora, super mãe e professora, muito obrigado por tudo. Um grande abraço do seu amigo que te admira muito.

Fernanda da Silva Santos, Fer, querida amiga, ex-aluna, companheira de estudo, de viagens e de grandes emoções. Foi muito bom estar ao seu lado nessa caminhada acadêmica. Desejo mais sucesso a você e grandes realizações.

Marilia Marques Mira, querida amiga, desejo mais sucesso e realizações à você. Um grande abraço.

Marly Macêdo, Francisca Maria de Souza e Dalva Vieira de Araújo, diretamente do Piauí para o mundo. Queridas amigas, que trouxeram sol para a nossa vida acadêmica. Desejo que a caminhada de vocês no programa de pós-graduação seja tão linda quando a cidade de vocês. Foi um prazer estar ao lado de vocês, obrigado pela companhia, pelos sorrisos e pela alegria. Um grande abraço.

Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto, amiga querida e competente professora que eu admiro profundamente. Foi um prazer estar ao seu lado, aprender

com você e vivenciar a vida acadêmica. Muito obrigado pela amizade compartilhada e pela boa companhia. Um grande abraço.

Géssica Peniche Costa e Silva, pessoa iluminada, batalhadora, determinada que tem um coração imenso. Amiga querida, saiba que eu te admiro muito como pessoa e como profissional, pela excelente professora que você é. Que Deus continue iluminando a sua vida e que ela seja repleta de felicidades e alegrias. Um grande abraço.

José Luis de Oliveira, grande amigo, exemplo de superação e de determinação. Agradeço a amizade compartilhada.

Maíra Weber, querida amiga, muito obrigado pela amizade e pelos momentos vividos. Foi um prazer estar ao seu lado nessa caminhada acadêmica.

Rita de Cássia Veiga Marriott, Ritinha, amiga querida, que eu admiro pela sua determinação e garra. Agradeço os momentos vividos, as aprendizagens, a companhia, as alegrias e acima de tudo a nossa amizade. Um grande abraço do seu amigo que te adora.

Mari Regina Anastácio, Mari, querida amiga, muito obrigado pela amizade e pelo carinho que você sempre teve comigo. Agradeço os momentos de aprendizagem vividos e a amizade compartilhada.

Mirta Cristina Pereira Pacheco, querida amiga, batalhadora e super professora. “Tia Mirta”, saiba que o seu amigo te admira muito pelo trabalho educacional que você desenvolve com os seus alunos hospitalizados, pela sua alegria, pelo seu jeito de ser e, principalmente, pela nossa amizade. Obrigado por tudo querida amiga.

Mary Ogawa, querida amiga, obrigado pela ajuda na resolução dos desafios que a vida acadêmica nos reserva e, principalmente, pela amizade. Muito obrigado por tudo.

Soraia Carise Prates, foi muito bom estar ao seu lado na caminhada do doutorado, obrigado por tudo e, principalmente, pela amizade compartilhada. Muito obrigado.

Aos meus alunos, que contribuíram para que eu pudesse aprender mais com vocês, agradeço imensamente cada momento vivido, cada encontro em sala de aula presencial e virtual. Os meus alunos são a razão do meu constante desenvolvimento profissional, são a minha riqueza, o que me constitui como docente, o que torna a minha vida ter um significado, a minha alegria em saber que eu escolhi a melhor profissão do mundo, é em sala de aula que eu me realizo, que eu percebo que a docência é sublime. Muito obrigado a todos os meus alunos.

Aos meus Familiares e Amigos,

Agradeço à minha amada Mãe, **Estela de Lima Ferreria**, Mãe, você é aquela pessoa que supre sempre as minhas necessidades, é a pessoa que me deu o dom da vida, meu deu amor, cuidado, enxugou as minhas lágrimas, corrigiu meus erros, me levantou dos meus tombos, me deu conselhos e disse não na hora certa. É minha grande amiga, é um pai, é uma mãe maravilhosa. Para esta mulher incrível, eis minha declaração incondicional de amor. Mãe, eu te amo!

À minha segunda mãe, que cuidou de mim e que sempre esteve ao meu lado, à minha vizinha, **Maria Leonida de Souza Melin**, o meu amor incondicional, a minha eterna gratidão. Eu te amo, vizinha!

À minha família, a melhor do mundo, a todos o meu carinho, em especial, ao **Giovani, Everson, Solange, Matheus, Laryssa, Anair e Leony**, a minha eterna gratidão. Amo vocês!

A todos os meus amigos, o meu agradecimento, em especial a **Cleusa, Mariley, Malu, Marcinha, Nico e Danielle Tetü Rodrigues**, o meu carinho e a minha admiração. Eu amo vocês meus queridos amigos.

Sejamos duros com os fatos e suaves com as pessoas.

(Elizete Lúcia Moreira Matos)

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

(Immanuel Kant, 1803)

RESUMO

As mudanças que ocorrem na sociedade exigem que a prática pedagógica dos profissionais da educação se estenda para além dos muros da escola, que ela aconteça também em diferentes contextos de ensino. Para que isso se realize, torna-se necessário que o professor frequente processos de formação inicial e continuada, principalmente, os docentes que atuam na educação não formal. Nesta tese são apresentados os resultados de um processo de formação continuada *Online* destinada aos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde - APETS. O APETS é o atendimento pedagógico que acontece em ambientes como: hospitais, residências, ONGs, clínicas, casas de apoio e demais contextos destinados ao escolar em tratamento de saúde. E merece um maior esclarecimento as questões diante do “como” acontece o processo de formação continuada e as repercussões dessa formação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente. Esses questionamentos geraram a problematização que é o foco central da pesquisa desta tese, com o seguinte problema: Como a formação continuada *Online* pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde e quais as repercussões dessa formação pedagógica? Na busca de possíveis soluções para o problema que norteia esta tese, temos como objetivo geral: Analisar o processo de formação continuada *Online* ofertada aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional docente. A fundamentação teórica desta tese orientou-se nos seguintes autores: Delors *et al* (2006), Matos (2009), Matos e Mugiatti (2008), Matos e Ferreira (2013; 2015), Moraes (2008), Morin (2000) e Tardif (2012) na discussão sobre o Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde - APETS. Em relação ao campo e as tendências investigativas da formação docente, destacamos os seguintes autores: Behrens (2005; 2006), Cunha (2012), Day (2001), Ferreira (2014), Imbernón (2009; 2010), Marcelo Garcia (1999), Miguel e Ferreira (2015) e Romanowski (2007; 2012; 2013). A questão da educação a distância na modalidade *Online*, foi utilizado os seguintes autores: Kearsley (2011), Kenski (2012; 2013), Moran, Masetto e Behrens (2011a), Moore e Kearsley (2011), Palloff e Pratt (2015). A pesquisa contempla à abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e foi realizada com 295 professores que atuam no APETS. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participativa e dos questionários (processual e diagnóstico). A análise dos dados coletados foi realizada por meio de análise de conteúdo nos questionários na perspectiva de Bardin (2011) como o auxílio do *software* Atlas Ti. Analisando o processo de formação continuada *Online* ofertada aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional, enfatizamos que, a formação continuada *Online* contribui para o desenvolvimento profissional docente quando: A formação continuada torna-se mais significativa para o desenvolvimento profissional quando é criada e organizada numa perspectiva coletiva, no diálogo entre os pares, (formadores). Precisa considerar o perfil dos participantes para poder estabelecer as avaliações e o tempo para a realização das atividades. Os conteúdos trabalhados na formação continuada precisam contemplar a relação entre educação e saúde e os contextos de ensino do APETS. Os materiais utilizados no processo formativo precisam estar em vários formatos (vídeos, *links*, *e-books*, artigos). Os formadores que fazem parte do processo formativo precisam contextualizar a teoria e a prática

nos diferentes contextos de ensino, sabendo que o meio ambiente influencia o processo de aprendizagem. A formação continuada precisa partir das necessidades dos professores para contribuir com o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação *Online*. Desenvolvimento Profissional. APETS.

ABSTRACT

Changes taking place in society requires that the pedagogical practice of education professionals extends beyond the school walls, which it happens in different educational contexts. For this to happen, it is necessary that the teacher goes through initial and continuing education, especially teachers working in non- formal education. In this thesis are presented the results of a process of online continuing education for teachers who work in educational care of the school student in health treatment - APETS. APETS is the Pedagogical care which happens in environments such as hospitals, homes, NGO, clinics, safe houses and other contexts for the school student in health care. The research was conducted with teachers who work in APETS from several states of Brazil. And it deserves further clarification on the questions of "how" the process of continuing education happens in the online mode of education to teachers who work in APETS and what are the repercussions of this pedagogical formation for school professional development? What are the implications and contributions of this pedagogical formation for teaching professionalization? These questions led to the questioning which is the central focus of the research of this thesis with the following problem: How can the online continuing education contribute to the professional development of teachers who work in educational care of students in health care and what are the implications of such pedagogical formation? In the search for answers to the problem which guides this thesis, we have as general objective: To analyze the process of online continuing education offered to teachers who work in APETS and the implications of such formation for teacher professional development. The theoretical foundation of this thesis was oriented on the following authors: Matos (2009), Matos and Mugiatti (2008), Matos and Ferreira (2013; 2015), Moraes (2008), Morin (2000) and Tardif (2012) on the discussion on the Pedagogical School Care of students in Health Care - APETS. Regarding the field and investigative trends in teacher education, we highlight the following authors: Behrens (2005; 2006), Cunha (2012), Day (2001), Ferreira (2014), Imbernón (2009; 2010), Marcelo Garcia (1999), Miguel and Ferreira (2015) and Romanowski (2007; 2012; 2013). The question of distance education in Online mode, we used the following authors: Kearsley (2011), Kenski (2012; 2013), Moran, Masetto and Behrens (2011a), Moore and Kearsley (2011), Palloff and Pratt (2015). In the survey it is used the qualitative approach of case study type and data collection was done by means of participant observation and questionnaires (procedural and diagnosis). For the analysis of the collected data, it was performed the content analysis of questionnaires from the perspective of Bardin (2011) with the help of Atlas Ti software. Analyzing the process of online continuing education offered to teachers who work in APETS and the implications of such formation for professional development, we emphasize that, continuing education online contributes to the professional development of teachers when: The continuing education becomes more significant for professional development when it is created or organized in a collective perspective, in the dialogue among peers, (trainers). The continuing education needs to consider the profile of participants in order to establish the assessments and the time to carry out the activities. The contents worked in the continuing education need to contemplate the relationship between education and health and APETS' teaching contexts. The materials used in the formation process need to be in various formats (videos, links, e-books, papers). The trainers who are part of the educational process need to contextualize theory and practice in different

educational contexts, knowing that the environment influence the learning process. The continuing education needs to start from teacher needs to contribute to professional development.

Keywords: Continuing Education. Online Education. Theacher Professional development. APETS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Busca no site do MEC pelo documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações.....	50
Figura 2 - Imagem da Clínica Reviclin.....	92
Figura 3 - Técnica para a higienização simples das mãos.....	125
Figura 4 - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Eureka PUCPR.....	222
Figura 5 - Unidades do Curso de Extensão.....	224
Figura 6 - Moderadores do Curso de Extensão.....	225
Figura 7 - Atividades da Unidade 1.....	227
Figura 8 - Atividade A01 do curso de Extensão da primeira Unidade.....	227
Figura 9 - Atividades da Unidade 2.....	228
Figura 10 - Atividades da Unidade 3.....	229
Figura 11 - Vídeo de Boas-Vindas aos participantes do Curso.....	229
Figura 12 - Atividades da Unidade 4.....	230
Figura 13 - Fórum realizado na atividade A02 da Unidade 4.....	230
Figura 14 - Atividade da Unidade 5.....	231
Figura 15 - Atividades da Unidade 6.....	232
Figura 16 - Atividade da Unidade 7.....	232
Figura 17 - Atividades da Unidade 8.....	233
Figura 18 - Atividades da Unidade 9.....	234
Figura 19 - Atividades da Unidade 10.....	234
Figura 20 - Atividades da Unidade 11.....	235
Figura 21 - Livro publicado que apresenta as contribuições dos participantes do curso de Formação Continuada <i>Online</i> para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.....	236
Figura 22 - Atividades da Unidade 12.....	236
Figura 23 - Convite criado para a divulgação do curso de extensão.....	238
Figura 24 - Oficina realizada pela professora Doutora Elizete Matos.....	241
Figura 25 - Frente da certidão expedida ao participante do Curso de Extensão.....	242
Figura 26 - Verso da certidão expedida ao participante do Curso de Extensão.....	243
Figura 27 - As Salas Virtuais do Curso de Extensão no AVA Eureka.....	243
Figura 28 - Sala Virtual do Curso de Extensão no AVA Eureka.....	244
Figura 29 - Etapas da Análise de Conteúdo com o auxílio do <i>software</i> Atlas Ti.....	268

Figura 30 - Página da <i>Web</i> do site do <i>software</i> Atlas Ti.....	269
Figura 31 - Questionários no <i>software</i> Atlas Ti.....	270
Figura 32 - Maneira de importar os questionários codificados para o Atlas Ti.....	270
Figura 33 - Criação de um código no Atlas Ti.....	271
Figura 34 - Codificação as perguntas fechadas do questionário.....	272
Figura 35 - Codificação da pergunta aberta do questionário.....	273
Figura 36 - Codificação da resposta e o código criado.....	274
Figura 37 - Códigos criados durante o processo de codificação.....	277
Figura 38 - Contribuições da Formação Continuada <i>Online</i> para o Desenvolvimento Profissional.....	307
Figura 39 - Implicações da Formação Continuada <i>Online</i>	309
Quadro 1 - Principais atividades desenvolvidas nos países da Europa em relação a Pedagogia Hospitalar (1992).....	68
Quadro 2 - Hospitais do Brasil em Atendimento Pedagógico.....	80
Quadro 3 - Categorizações propostas na literatura sobre os saberes docentes.....	114
Quadro 4 - Tendências investigativas da Formação Docente.....	152
Quadro 5 - Perspectiva de como fazer na prática a formação continuada a partir das situações problemáticas da escola ou universidade.....	174
Quadro 6 - O processo de como elaborar um projeto de inovações baseado em situações problemáticas.....	175
Quadro 7 - Procedimento de formação mediante a indagação coletiva e a pesquisa-ação para que os professores reflitam com seus colegas as situações problemáticas vivenciadas.....	178
Quadro 8 - Possibilidades práticas de tornar possível a união entre formação e comunidade.....	182
Quadro 9 - Ideias que podem ajudar os professores em formação continuada a mudarem suas ações e concepções pedagógicas para aprenderem a aprender, a pensar complexo.....	185
Quadro 10 - Possibilidades para que a formação possa desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais.....	187
Quadro 11 - Modelos de Desenvolvimento Profissional.....	192
Quadro 12 - Contraposição das características entre o nativo e o imigrante digital.....	202

Quadro 13 - Relação das Unidades com os respectivos professores responsáveis, com data de início e fim da disciplina e a quantidade de horas.....	226
Quadro 14 - Informações do curso de extensão: Formação Continuada <i>Online</i> para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.....	239
Quadro 15 - Características da Análise de Dados.....	261
Quadro 16 - Códigos criados durante a codificação do questionário de avaliação processual.....	274
Quadro 17 - Códigos criados durante a codificação do questionário de avaliação Formativa.....	277
Quadro 18 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque de escolherem o conteúdo Mudanças de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no APETS como imprescindível para a melhoria de sua ação pedagógica junto ao escolar em tratamento de saúde.....	282
Quadro 19 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque de escolherem as duas situações (Leitura Crítica/Reflexiva dos Materiais e as trocas de Experiências) realizadas pelos participantes no AVA Eureka durante o processo de aprendizagem.....	284
Quadro 20 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar que estão aplicando os conhecimentos adquiridos durante o curso em sua realidade de atuação.....	286
Quadro 21 - Alguns motivos explicitados pelos participantes diante do conhecimento de instituições de Curitiba que ofertam atividades relacionadas ao APETS.....	288
Quadro 22 - Alguns motivos explicitados pelos participantes diante da opinião positiva do curso de extensão: Formação Continuada <i>Online</i> para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.....	289
Quadro 23 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a resposta de não sentir falta de nada em relação ao curso de extensão <i>Online</i>	292
Quadro 24 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a resposta ao gostar de textos e do material utilizado no curso de extensão <i>Online</i>	293
Quadro 25 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a necessidade de acrescentar mais tempo ao curso Online para torná-lo ainda melhor.....	294

Quadro 26 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar as contribuições da formação continuada <i>Online</i> em relação a aquisição de novos conhecimentos.....	296
Quadro 27 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque de terem gostado mais da atividade realizada na unidade de contação de história.....	297
Quadro 28 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque da resposta nenhuma atividade para a atividade do curso que menos gostou de participar.....	298
Quadro 29 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a falta de tempo como uma dificuldade que o participante teve durante o curso <i>Online</i>	300

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e dissertações em educação; e formação de professores por ano - 1987 a 2011.....	145
Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e categoria Administrativa - Brasil - 2003-2013.....	159
Tabela 3 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino e por Grau Acadêmico - Brasil - 2003-2013.....	159
Tabela 4 - Número de Ingressos total por Modalidade de Ensino e categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico - Brasil - 2013.....	160
Tabela 5 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino e categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico.....	161
Tabela 6 - Número de matrículas de Graduação em Licenciatura, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura que possuem os maiores números de alunos - Brasil - 2013.....	162
Tabela 7 - Comparação entre as salas Virtuais do Curso de Extensão.....	245
Tabela 8 - Quantidade de questionários respondidos por sala.....	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar
APACHE	Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças
APETS	Atendimento Pedagógico ao Escolar em tratamento de Saúde
ASP	Centro Acadêmico Premier de Pesquisa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLASE	Artigo Latino Americano de Ciências Sociais e Humanidades
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EACH	Associação Europeia para Crianças em Hospitais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação a Distância
ERIC	Centro de Informações de Recursos Educacionais
HOPE	Associação Europeia de Pedagogos Hospitalares
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAWCH	Associação Nacional para o bem-estar das crianças hospitalizadas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNH	Política Nacional de Humanização
PH	Pedagogia Hospitalar

PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SUED	Superintendência da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	27
1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELACANDO SENTIDO COM O APETS.....	27
1.2 JUSTIFICANDO O ESTUDO DA TEMÁTICA.....	30
2 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE - APETS.....	44
2.1 A PEDAGOGIA HOSPITALAR.....	54
2.2 A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE.....	57
2.3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA REPRESENTAÇÃO NO CENÁRIO MUNDIAL.....	63
2.4 OS DIFERENTES NÍVEIS E CONTEXTOS DE ATUAÇÃO NO APETS.....	84
2.4.1 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR - APD.....	87
2.4.2 ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL - ONG.....	88
2.4.3 CASA DE APOIO.....	90
2.4.4 CLÍNICA DE HEMODIÁLISE.....	91
2.5 PRINCÍPIOS E SABERES NECESSÁRIOS PARA O PROFESSOR ATUAR NO APETS DIANTE DE UMA VISÃO COMPLEXA.....	93
3 O CAMPO E AS TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	137
3.1 AS CARACTERÍSTICAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	156
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	170
3.2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE SITUAÇÕES PROBLEMÁTICAS.....	173
3.2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTOS DE PROCESSOS DE COLABORAÇÃO.....	176
3.2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA POTENCIALIZAR A IDENTIDADE DOCENTE.....	180
3.2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA CRIAR COMUNIDADES FORMATIVAS.....	180

3.2.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ACOLHER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	182
3.2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO ATITUDINAL E EMOCIONAL.....	185
4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	195
4.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO.....	198
4.2 EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i>	203
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	219
5.1 CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO <i>ONLINE</i>	223
5.2 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	247
5.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA.....	252
5.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	253
5.4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	254
5.4.2 QUESTIONÁRIO.....	258
5.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	260
5.5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	262
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	302
REFERÊNCIAS.....	312
ANEXOS.....	332
APÊNDICE.....	337

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL: ENTRELACANDO SENTIDO COM O APETS¹

A minha trajetória como professor começou muito cedo, na infância gostava de brincar de professor, tinha um pequeno quadro de giz no qual desenhava e escrevia. A profissão docente sempre me chamou a atenção desde cedo, e quando comecei a estudar e a presenciar a atividade profissional e, principalmente, o que um formador faz em sala de aula, tive a plena certeza do ofício que eu queria exercer.

Com quatorze anos comecei a estudar em um colégio que é referência na formação de professores, o Colégio Estadual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Nessa instituição realizei o ensino médio juntamente com o magistério, nomenclatura do curso técnico na época, atualmente o curso denomina-se Formação de Docentes para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e já no primeiro ano do curso comecei a realizar estágio em uma escola estadual como auxiliar de ensino.

Nesse colégio tive a oportunidade de estudar e vivenciar a profissão docente, realizei estágios em várias instituições de ensino, atuei na educação de jovens e adultos, educação infantil, educação especial e, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Depois que me formei comecei a trabalhar como professor e desde então não parei de estudar e me especializar.

No final do ensino médio, na época do vestibular, com mais idade e sabendo bem dos enfrentamentos da vida de um professor pensei em mudar radicalmente a minha profissão. Foi quando passei no vestibular para Medicina Veterinária, profissão esta que atualmente não exerço mais. Nessa graduação tive a oportunidade que conhecer a realidade profissional de um médico veterinário e sua importância para a sociedade. Fazia a faculdade de manhã e lecionava à noite em uma escola da prefeitura, na educação de jovens e adultos.

¹ Nesta parte da introdução o texto encontra-se na 1ª pessoa do singular, pois retrata a vivência profissional do pesquisador. Os demais capítulos da tese encontram-se na 3ª pessoa do plural.

Após o término da faculdade de medicina veterinária, comecei a atuar como médico veterinário e parei de lecionar por alguns anos. Senti falta da sala de aula e resolvi fazer uma faculdade de Licenciatura em Biologia para que pudesse lecionar para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Migrei da área da saúde para a educação porque me sentia mais feliz sendo professor.

Comecei a fazer a faculdade de Biologia e trabalhava na época como médico veterinário à tarde e à noite no setor administrativo de um hospital privado de grande porte de Curitiba. Nesse hospital onde trabalhei aprendi muitas coisas relacionadas à saúde de modo geral, tive a oportunidade de conhecer a prática de vários profissionais da saúde. E, quando terminei a faculdade de Biologia, comecei a lecionar em escolas do Estado e já não mais atuava como médico veterinário, mas à noite eu continuava a exercer a minha função administrativa no hospital.

Atuei como professor de Biologia por um tempo e, logo em seguida, procurei realizar uma especialização em Metodologia do Ensino de Biologia. Nessa mesma época, comecei a fazer o Mestrado em Tecnologia em Saúde, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e a faculdade de Pedagogia à distância. Duas formações continuadas e uma formação inicial.

Por conta da grande atividade do mestrado eu parei de lecionar e fiquei me dedicando aos estudos e continuava a trabalhar no setor administrativo do Hospital, agora, no período da manhã. Trabalhando no período matutino pude presenciar a rotina de um hospital e o dia a dia das pessoas internadas.

No ano de 2007 por conta do Mestrado, fui realizar uma disciplina chamada Processo Pedagógico no Ensino Superior, no Mestrado e Doutorado em Educação da PUCPR e lá me vi novamente atuando na educação. Nesse mesmo ano realizei outra disciplina do programa de Pós-Graduação denominada: Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica, disciplina ministrada pela Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, que me apresentou e comentou a respeito das pesquisas que a Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos realizava sobre Pedagogia Hospitalar.

Até então, eu não tinha conhecimento sobre o que era Pedagogia Hospitalar, e continuava a fazer o mestrado na área da saúde, a especialização e a graduação em Pedagogia. Trabalhando no hospital eu via as crianças internadas e percebia que na

grande parte do tempo elas ficavam ociosas nos leitos e nos apartamentos, sem nenhuma atividade. Como professor eu pensava: E a vida escolar dessas crianças internadas, como fica?

Quando terminei o mestrado e a especialização já tinha feito na graduação em Pedagogia a disciplina de Educação não formal que tratava dos contextos de atuação do professor além dos muros da escola. Tinha o desejo de fazer o Doutorado em Educação e queria relacionar a minha pesquisa à educação e saúde. Como aluno de disciplina isolada no doutorado pude estudar e vivenciar as pesquisas relacionadas à formação de professores e, principalmente, às que eram desenvolvidas pela Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos.

Realizando as disciplinas isoladas do doutorado em Educação eu recebi um convite da Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos para lecionar uma disciplina na especialização em Pedagogia Hospitalar: Teoria e Prática, que tratava da importância da Bioética nesse contexto. Atuando como professor na pós-graduação, mergulhei a fundo nessa temática e pude perceber a grandeza e a importância do profissional que atua nos diferentes contextos de ensino. Diante da vivência dos estudos e das leituras realizadas sobre Pedagogia Hospitalar submeti um pré-projeto ao doutorado em Educação da PUCPR e tive o privilégio de passar no processo seletivo para o doutorado no ano de 2012 sendo agraciado em ter a Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos como minha orientadora.

Nesse momento da minha vida eu parei de realizar as demais atividades profissionais que exercia, porque já tinha concluído a faculdade de Pedagogia e decidi viver o doutorado. Meu mundo ficou totalmente direcionado à pós-graduação, meu objetivo de vida era o doutorado, pude vivenciar todas as oportunidades que a pós-graduação oferece. Particpei de grupos de estudos, congressos, seminários, apresentação de trabalhos em outros estados e no exterior, publicações em periódicos, participações em projetos de pesquisa, organização de livros, orientações de alunos na especialização, entre outras atividades.

Tive a imensa satisfação de aprender muitas coisas com a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos, mas com o seu falecimento passei a ser orientado pela Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, que coordenava o projeto do

CNPq e trabalhava junto com a Prof.^a Dr.^a Elizete Matos, no projeto denominado “Eureka - Ambiente Virtual favorecendo a formação continuada *Online* para professores que atuam com escolares hospitalizados”, no qual atuei como bolsista CNPq. Com dedicação exclusiva para realizar o doutorado pude compartilhar e aprofundar meus estudos com os demais professores do programa de pós-graduação. Diante da minha caminhada no doutorado venho por meio dessa tese apresentar a pesquisa desenvolvida intitulada: **Formação Continuada *Online* para o Desenvolvimento Profissional dos Professores que atuam no Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde.**

Esta pesquisa de doutorado advém do projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) denominado “Eureka - Ambiente Virtual favorecendo a formação continuada *Online* para professores que atuam com escolares hospitalizados”, que aconteceu durante os anos de 2012 até 2014. O projeto teve o objetivo de desenvolver um processo de formação pedagógica em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.

O projeto desenvolvido permitiu que uma formação continuada *Online* fosse ofertada como curso de extensão aos docentes que atuam com escolares em tratamento de saúde no AVA Eureka da PUCPR. E diante dessa formação pedagógica que aconteceu venho apresentar nesta tese a análise das contribuições do curso ofertado e suas repercussões no desenvolvimento profissional docente.

1.2 JUSTIFICANDO O ESTUDO DA TEMÁTICA

A educação do século XXI está passando por mudanças e desafios que influenciam a formação dos professores. Influências estas que derivam da globalização, do avanço da ciência, da economia, dos contextos sociais, das políticas educacionais e também das tecnologias. Sabe-se que em cem anos muitas coisas irão mudar em relação à docência e temos como foco nesta tese a contemporaneidade e os desafios que permeiam a formação dos docentes e o seu desenvolvimento profissional.

O constante avanço da ciência e da sociedade do conhecimento² provocaram transformações e progresso diante do homem encarar e perceber o mundo. O paradigma dominante e seu modelo de racionalidade científica passam por uma crise que “é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições” (SANTOS, 2010, p. 41), condições estas, que permitiram ao homem olhar para uma nova concepção de mundo, um paradigma complexo, de aliança, de transformações e de produção de conhecimento.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores. A atuação do docente na contemporaneidade precisa atender a complexa realidade da educação nos seus diferentes níveis e contextos de ensino³, principalmente, daquela que acontece além dos muros da escola, isso requer do professor uma nova abordagem em relação ao processo de ensino e de aprendizagem; um redirecionamento; uma prática pedagógica que seja significativa na vida do aluno. Nesse contexto, entendemos como educação que acontece além dos muros da escola a educação não formal, que se apresenta hoje como:

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e de produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Na atualidade, temos diferentes contextos de ensino em que a educação não formal é direcionada a escolares que estão passando por algum problema de saúde e que precisam dar continuidade ao seu processo de escolarização e de formação fora da escola ou universidade.

² Sociedade do conhecimento: A noção de “sociedade do conhecimento” (knowledge society) surgiu no final da década de 90. É empregada, particularmente, nos meios acadêmicos como alternativa que alguns preferem à “sociedade da informação”. A UNESCO, em particular, adotou o termo “sociedade do conhecimento” ou sua variante “sociedades do saber” dentro de suas políticas institucionais. Peter Drucker (1968) foi o primeiro a cunhar o termo sociedade do conhecimento. O autor anuncia que a educação é o cerne de uma nova era, a era da sociedade do conhecimento.

³ Entendemos diferentes níveis e contextos como: os diferentes níveis de atuação profissional que o docente pode ter durante sua profissionalização, ou seja, na educação básica e na educação superior e os diferentes contextos, a docência em diversos ambientes, ou seja, na escola regular ou na atuação em diferentes espaços de escolaridade, tanto na modalidade presencial quanto *Online*.

No 7º Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar & 1º Seminário de Educação Popular e Saúde realizado em Belém do Pará, no ano de 2012, constatamos diante dos trabalhos apresentados os diferentes níveis e contextos de escolarização além dos muros da escola. Recentemente, no 8º Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar realizado em São Paulo no ano de 2014, verificamos nas pesquisas a diversidade de contextos em que ocorrem os processos de escolarização ao aluno que se encontra em tratamento de saúde, não somente no ambiente hospitalar.

Hoje, como realidade dentro da Pedagogia, na modalidade de educação não formal, encontramos a possibilidade de oferecer aos alunos em tratamento de saúde a continuidade do processo de escolarização no ambiente hospitalar, incluindo também outros contextos, como o atendimento pedagógico domiciliar que acontece na residência do aluno, os centros de reabilitação, as casas de apoio, as ONGs e demais ambientes em que ocorre a educação não formal para os alunos que estão doentes e impossibilitados de frequentar a escola.

Diante dessa diversa realidade de ambientes em que os alunos estão dando continuidade aos seus estudos e ao mesmo tempo passando por um problema de saúde, temos como denominação “**Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde (APETS)**” a modalidade de educação não formal que acontece nos diferentes níveis e contextos de ensino em que o aluno encontra-se doente.

Nessas realidades de ensino em que acontece o APETS, a docência exige do professor uma nova postura, uma mudança de paradigma, um novo fazer, uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem em diferentes níveis e contextos de ensino e que atenda a diversidade que está presente na sociedade.

Essa exigência se faz por conta do aluno que está em processo de escolarização ou de formação profissional. Behrens (2005) enfatiza que por muito tempo e, ainda nos dias de hoje, a educação e a formação dos professores foi cerceada pelo paradigma newtoniano-cartesiano, a partir de uma visão conservadora em que o processo educacional tem um forte viés na memorização e na reprodução do que foi ensinado. Conforme Behrens (2005), o aluno na abordagem tradicional tem a função de escutar, ler, copiar e decorar as informações transmitidas pelo professor sem questionar.

No entanto, sabemos que o processo educacional evoluiu juntamente com o avanço da ciência e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), possibilitando que mudanças e transformações acontecessem socialmente e repercutissem nas diversas áreas do conhecimento, permitindo assim, que o homem pudesse perceber uma nova concepção de mundo, em que o paradigma conservador que dominou o século XX perdesse suas características de segmentação, reducionismo, homogeneidade, linearidade, produção em série e separação entre razão e afeto, passando de um paradigma conservador para um paradigma sistêmico, de pensamento complexo e transdisciplinar, de aliança, criatividade, cooperação, ética, diversidade, integração, sustentabilidade, compromisso e respeito com o próximo conforme Behrens (2005; 2006), Moraes (2008), Moraes e Almeida (2012), Moraes e Navas (2010), Moraes e Suanno (2014), Morin (2000; 2011).

Diante desses fatos, dessa nova visão social, é reconhecida a importância de se repensar e transformar a formação do professor que atua no APETS. Sabemos que a formação de um professor é algo complexo que perpassa por grandes desafios. A formação docente que se apresenta na atualidade necessita redimensionar e organizar seu processo formativo de maneira que venha atender as necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

O exercício da docência de acordo com Behrens (1996), Ens e Behrens (2011) Imbernón (2009; 2010), Marcelo García (1999), Matos *et al* (2013a), Nóvoa (1999), Romanowski (2007), Tardif (2012), Veiga, (2009); e Werneck (2014) exige formação inicial e continuada, competências específicas para atuar nos diferentes contextos de trabalho do professor.

A qualidade e a pertinência da formação docente oferecida nas instituições de ensino superior e a relação entre teoria e prática pedagógica têm sido objeto de pesquisa e de constante preocupação para os pesquisadores.

A formação de um professor é algo multifacetado, requer uma série de elementos que são essenciais, tais como: conhecimento específico da sua área de formação, conhecimento científico e pedagógico, fundamentos educacionais, conhecimentos de ensino e aprendizagem, competências, saberes docentes, entre outros.

Autores como Behrens (2009) Covic e Oliveira (2011), Matos (2009), Matos e Mugiatti (2008), Matos e Torres (2010) e Matos e Ferreira (2013) ressaltam a necessidade de formação continuada para os professores que atuam no APETS, pois esse contexto de educação requer do docente conhecimento e saberes necessários da educação e saúde. Entretanto, é necessário que o professor tenha consciência da importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.

É diante do aperfeiçoamento profissional que o professor pode aprimorar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e, subseqüentemente, a qualidade da educação.

Essa problemática tem ocupado espaço na atuação dos professores universitários, pois percebemos inúmeras dificuldades e dilemas que a docência enfrenta na contemporaneidade, principalmente, em relação à educação que acontece fora da instituição formal de ensino. Obstáculos esses, que podem ser ultrapassados e vencidos, em geral, são devido à falta de uma formação pedagógica específica para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

A partir dessa perspectiva, destacamos o entendimento de Romanowski (2007, p. 130-131) sobre a formação continuada:

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 reflete a importância da formação continuada. O artigo 67º apresenta: “II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Mais a diante, em seu artigo 80º a lei destaca: “[...] o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e no artigo 87º evidencia: “III - realizar programas de capacitação para os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996).

Na atualidade, o Ministério da Educação (MEC) oferece diversas formações continuadas aos professores em seus diferentes níveis de ensino, em destaque

podemos ressaltar a “Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, “ProInfantil”, “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor”, “Proinfo Integrado”, “e-Proinfo”, “Pró-letramento”, “Gestar II” e a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” (BRASIL, 2014a).

Na perspectiva do APETS, a LDBEN 9394/96 no artigo 1º apresenta a seguinte definição: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e em seu artigo 5º expressa: “Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (BRASIL, 1996).

Diante da legislação mencionada temos clareza da importância do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde como um direito atrelado ao processo de democratização e de inclusão na educação, juntamente com a necessidade de formação continuada dos professores que atuam nessa realidade e que buscam por capacitação para aprimorar seus saberes pedagógicos.

Na execução do projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq tivemos a oportunidade de acompanhar seu desenvolvimento e, a partir das vivências e das dificuldades apresentadas buscamos investigar nesta tese o processo de formação pedagógica ofertado na modalidade *Online* aos professores que atuam no APETS e às suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente.

O processo de formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional, é uma condição necessária a mudanças diante da profissionalidade docente. É a partir de estudos, discussão entre pares, reflexões, pesquisas e o permanente contato com novas concepções e abordagens de ensino que a formação continuada pode oferecer ao professor mudanças e melhorias a sua prática pedagógica.

Quando o professor não tem a possibilidade de vivenciar e de aprender novas formas de ensinar, de pesquisar, de reconstruir o saber diante das atuais perspectivas educacionais, fica difícil para que o mesmo possa inovar, mudar seu modo de pensar e de fazer diferente a educação. A continuidade dos estudos não descarta a necessidade

de uma base sólida na formação inicial, se faz relevante diante do avanço da ciência, das tecnologias e das exigências sociais e políticas que estão presentes na educação e que perpassam das instituições de ensino aos professores.

Com o intuito de clarificar e averiguar as pesquisas e as ações já realizadas sobre o APETS, buscou-se no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as teses e dissertações defendidas no período de 1987 até 2014 que tratavam da temática em questão. O período pesquisado foi definido pela disponibilidade de pesquisa que o banco de dados da Capes oferece. Num primeiro momento o levantamento das teses e dissertações aconteceu entre os anos de 1987 até 2009 com uma pesquisa realizada em 2013. No ano de 2014 ocorreu um segundo levantamento entre os anos de 2010 até 2014.

Para o levantamento dos trabalhos foi utilizado os descritores que mais aparecem em livros, artigos, congressos, teses e dissertações referentes ao APETS. Foram utilizados os seguintes descritores: **Pedagogia Hospitalar, Classe Hospitalar, Atendimento Pedagógico Domiciliar e Escolar em tratamento de Saúde**. Os descritores fazem referência aos diferentes ambientes em que ocorre o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

No levantamento com a palavra chave “Pedagogia Hospitalar”, no ano de 1987 até 2014 foram encontradas 272 pesquisas. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos foram identificadas 44 pesquisas (06 teses e 38 dissertações) que abordavam temas que se aproximavam mais especificamente do descritor utilizado. Pelo levantamento foi possível identificar que a palavra chave Pedagogia Hospitalar é o termo mais utilizado na produção de pesquisas da pós-graduação *Stricto Sensu*. Na pesquisa com a palavra chave “Classe Hospitalar”, no ano de 1987 até 2014 foram encontrada 567 pesquisas. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos foram identificadas 30 pesquisas (04 teses e 26 dissertações) que tratavam exclusivamente do assunto.

Nos dois descritores acima, os estudos mencionavam assuntos variados relacionados à assistência pedagógica, criança hospitalizada, saberes docentes, prática pedagógica em espaços não escolares, escolarização hospitalar, educação e saúde,

hospitalização, políticas educacionais, formação de professores, educação a distância, tecnologias educacionais e humanização.

Com a palavra chave “Atendimento Pedagógico Domiciliar” no ano de 1987 até 2014 foram encontrada 13 pesquisas, e a partir da leitura do resumo das mesmas foi detectada 1 pesquisa de dissertação no mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Já com a palavra chave “Escolar em tratamento de Saúde”, no ano de 1987 até 2014, o levantamento no banco de teses e dissertações da Capes apresentou 963 trabalhos, sendo que 5 dissertações tratavam especificamente do atendimento pedagógico que acontece além dos muros das instituições de ensino.

Os estudos mencionados pelo levantamento das teses e dissertações trazem informações e contribuições relevantes à pesquisa na área da educação não formal, especificamente ao atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, pois foi possível perceber que tal área do conhecimento carece de pesquisas que possam colaborar para esta realidade educacional tão presente na sociedade contemporânea.

As pesquisas também mencionaram a necessidade de formação continuada para os professores que atuam no APETS, pois são espaços emergentes que contemplam educação e saúde, por tanto, os professores necessitam de conhecimentos e saberes específicos para os diferentes contextos em questão.

Merecem um maior esclarecimento as questões diante do “como” acontece o processo de formação continuada na modalidade de educação *Online* aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente? Quais são as implicações e contribuições dessa formação pedagógica a profissionalidade docente?

Esses questionamentos geraram a problematização que é o foco central da pesquisa desta tese, com o seguinte problema: **Como a formação continuada *Online* pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde e quais as repercussões dessa formação pedagógica?**

Na busca de respostas para o problema que norteia esta tese, temos como objetivo geral: **Analisar o processo de formação continuada *Online* ofertada aos**

professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional docente.

E como objetivos específicos:

- Descrever o processo de implantação das unidades que compõem a formação continuada ofertada na modalidade *Online*.

- Analisar as implicações e contribuições dos professores que participaram do curso com a finalidade de indicar pontos norteadores para a formação pedagógica dos profissionais que atuam junto ao escolar em tratamento de saúde.

A partir dos objetivos definidos, tendo como orientação o projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, reunimos um grupo de professores que pesquisam e atuam no APETS com a finalidade de organizar e desenvolver coletivamente a formação continuada *Online* como curso de extensão que foi ofertada gratuitamente aos docentes do Brasil que atuam com escolares em tratamento de saúde. Com isso, Martins (1998, p. 50) esclarece porque é importante envolver os professores numa ação coletiva, em que todos participam e tornam-se responsáveis pelo processo:

Fazer da investigação uma prática que viabilize a unidade de pesquisa-ensino, do teórico-prática, que parta de problemas práticos buscando a superação; que coloque os sujeitos da pesquisa como agentes ativos e não meros objetos; que viabilize a produção e a sistematização coletiva do conhecimento superando as reflexões puramente acadêmicas que se dão muitas vezes distanciadas dos problemas postos pela prática; que altere a concepção da função professor, vendo-o não como simples transmissor, mas também um produtor de conhecimento [...].

Esta tese justifica-se perante à necessidade de formação pedagógica para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores que atuam no APETS, pois a formação continuada permite que o professor construa novos saberes que irão contribuir para a complexa realidade de escolarização na qual os docentes atuam e, principalmente, na condição de possibilitar ao professor a reestruturação e o aprofundamento de conhecimentos que podem influenciar na mudança da prática pedagógica, bem como, atender às exigências educacionais da atualidade.

Para atingir os objetivos propostos na tese, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado. Pois, conforme enfatiza Chizzotti (2006, p. 28):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Com esta perspectiva a abordagem “Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21). O estudo qualitativo é interpretativo, experimental, situacional, personalístico e quando bem conduzido têm opções estratégicas que podem facilitar a triangulação dos dados (STAKE, 2011). Para a realização do presente estudo nesta tese, estruturamos a pesquisa em seis capítulos, sendo o primeiro destinado a introdução e justificativa da importância da temática.

No segundo capítulo, intitulado “**Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde - APETS**”, abordamos a história do processo de escolarização que acontece fora das instituições de ensino no Brasil e em outros países, os cenários que acontecem os atendimentos pedagógicos, a legislação que fornece respaldo legal para essa ação educativa e os fundamentos epistemológicos que são fundamentais ao exercício do trabalho docente no APETS diante de uma postura inter, multi e transdisciplinar. Adotamos nesta tese, a denominação APETS para nos referir ao professor que atua em diferentes ambientes em que ocorre o processo de escolarização de alunos que estão em tratamento de saúde, contextos estes como hospitais, ONGs, residências, clínicas e demais ambientes. Esta sessão fundamenta-se em Behrens (2009) Covic e Oliveira (2011), Freire (1996), Matos (2009), Matos e Mugiatti (2008), Matos e Torres (2010), Matos e Ferreira (2013), Tardif (2012) e Tardif e Lessard (2011).

O terceiro capítulo, denominado “**O campo e as tendências investigativas da formação docente**”, apresenta os construtos que compõem o processo de formação docente, com ênfase na formação continuada e no desenvolvimento profissional, tendo em vista as mudanças que ocorreram na ciência, na sociedade e, principalmente, na educação.

A formação docente é uma atividade sistematizada que prioriza fornecer informação e conhecimento teórico-prático específico da ação educacional, com o objetivo de preparar o professor para exercer sua atividade profissional. Nesta tese, o conceito de desenvolvimento profissional está atrelado ao sentido de continuidade, de aprendizagem ao longo da vida, a constante formação, a melhoria e o desenvolvimento de competências profissionais diante de sua ação docente. O capítulo fundamenta-se basicamente em Behrens (1996; 2005; 2006), Cunha (2012), Day (2001), Ens e Behrens (2011), Ferreira (2014a), Imbernón (2009; 2010), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1997; 1999), Romanowski (2007) e Veiga (2009).

O quarto capítulo foi destinado a temática da “**Educação a Distância**”, na perspectiva das tecnologias da informação e comunicação presentes na educação da atualidade que são utilizadas como recursos a favor do ensino e da aprendizagem. No capítulo apresentamos o conceito de educação *Online* e seus princípios diante da aprendizagem colaborativa, da mediação pedagógica, da tutoria e da interação no ambiente virtual de aprendizagem. A seção fundamenta-se em Kearsley (2011), Kenski (2012; 2013), Mattar (2011), Mill (2012), Moran, Masetto e Behrens (2011a), Moore e Kearsley (2011), Palloff e Pratt (2004; 2015), Pereira (2007).

O capítulo quinto, “**Percursos Metodológicos da Pesquisa**”, refere-se à análise e discussão dos resultados da formação pedagógica continuada *Online*. Apresenta uma descrição detalhada do processo de criação e desenvolvimento da formação continuada *Online* como curso de extensão ofertada aos professores que atuam no APETS. Na investigação optamos por analisar os dois questionários (processual e formativo) que foram propostos aos professores participantes que responderam estes instrumentos durante o desenvolvimento do curso. A investigação ocorreu no ambiente virtual de aprendizagem Eureka com a participação dos docentes envolvidos na pesquisa. O processo de análise de dados atendeu as orientações de Bardin (2011) diante da análise de conteúdo realizada nos questionários. A Análise de Conteúdo (AC) é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 2011). Conforme Bardin (2011, p. 37):

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto [...].

E, por último, nas “**Considerações Finais**”, retomamos a proposta da pesquisa e seus objetivos, procurando respondê-los, apresentando os resultados a partir da análise e interpretação dos dados coletados e da reflexão sobre a Formação Continuada *Online* para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no APETS.

A revisão da literatura para os capítulos da tese foi realizada em livros (impressos e Digitais), artigos científicos, teses e dissertações. A revisão da literatura refere-se a pesquisa e ao levantamento do assunto pesquisado em base de dados correspondentes a área do conhecimento que apresenta reconhecimento científico, foi utilizada para compor o *corpus* do trabalho desenvolvido. A consulta para a pesquisa de revisão da literatura da tese aconteceu em bases de dados da Educação e área multidisciplinar e envolveu os seguintes portais de investigação:

Portal de Periódicos da Capes: O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de cerca de 15 mil títulos com texto completo, 126 bases referenciais, seis bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (CAPES, 2014).

ERIC (Education Resources Information Center - ERIC): Interface em Português (ProQuest) A base de dados ERIC (Educational Resources Information Center), patrocinada pelo Departamento de Educação dos EUA, é a melhor fonte de informação à literatura especializada internacional no campo da Educação e áreas correlatas. Esta base oferece uma sofisticada interface de busca com vários recursos, facilitando seu uso desde a graduação até a formação continuada dos profissionais. Cobre artigos de periódicos, conferências, congressos, documentos governamentais, teses, dissertações, relatórios, mídias audiovisuais, livros etc. Sua frequência é mensal e oferece como ferramenta adicional ou tesouro (estrutura hierárquica de palavras-chave utilizadas na indexação) em inglês (ERIC, 2014).

Academic Search Premier - ASP (EBSCO - Múltiplas Áreas): A base de dados Academic Search Premier tem um caráter multidisciplinar e inclui quase todas as áreas acadêmicas, e reúne mais de 2.500 periódicos em texto completo, além de disponibilizar mais de 13.000 artigos indexados em revistas internacionais. Possui uma imensa gama de estudos na área de educação e relacionadas (cerca de 2 milhões de itens, entre artigos, relatórios técnicos, e-books, resenhas de livros etc). Sua frequência é bimestral, e inclui trabalhos publicados desde 1975 (ASP, 2014).

Web of Knowledge: A base de dados Web of Knowledge (que compreende várias bases, dentre elas a Web of Science) reúne artigos e outros documentos nas áreas de ciências, ciências sociais, artes e humanas é uma das bases de dados científicas mais importantes do mundo, cobrindo milhões mais de 9.000 periódicos científicos que estão em boa parte disponível em texto completo desde 1900 até hoje. Oferece uma interface sofisticada de busca (incluindo ferramentas de alertas, mapas conceituais, dados bibliométricos de citação e a ferramenta EndNoteWEB (geração automática de formatos de citação de documentos, tais como ABNT, APA, Vancouver etc). Permite localizar, analisar e compartilhar informações científicas tanto para pesquisadores iniciantes e profissionais, tornando mais fácil localizar e analisar rapidamente as pesquisas antigas e atuais disponíveis em todas as áreas de pesquisa (WEB OF KNOWLEDGE, 2014).

Citas Latino americanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE): Mantida pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cobre variadas tipologias de documentos, tais como artigos, ensaios, resenhas de livros, revisões bibliográficas, notas, breves, editoriais, biografias, entrevistas e estatísticas. Indexa conteúdos com texto completo. Cobre documentos produzidos em toda América Latina e Caribe, contendo mais de 270.000 registros envolvendo cerca de 1.500 periódicos científicos internacionais (CLASE, 2014).

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (RedAlcy): Sob a responsabilidade da Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), dá acesso à literatura científica produzida em todo o mundo com ênfase em estudos sobre a América Latina e os países da península Ibérica, de modo rápido e eficaz ao público em general, visando contribuir para maior visibilidade,

internacionalização e impacto de seus artigos na comunidade acadêmica mundial. Reúne mais de 900 periódicos eletrônicos em texto completo e de acesso gratuito num total de quase 350.000 artigos científicos, desde 1969 até o presente. Oferece a opção de busca por áreas de conhecimento ou palavras-chave, dentre elas a Educação. Possui uma interface em português e indicadores de bibliometria (dados estatísticos de citação) (REDALYC, 2014).

Portal de Revistas Científicas Eletrônicas (SciELO): O portal Portal de Revistas Científicas Eletrônicas (SciELO – Scientific Electronic Library Online), com o apoio da FAPESP, CNPq e a BIREME, é um portal que congrega oferece revistas científicas com coleções nacionais e temáticas que estendem-se por mais de 16 países, envolvendo a Ibero-América e a África do Sul. Este conjunto indexa mais de 1.000 periódicos, os quais publicam atualmente mais de 40 mil artigos por ano. No total, a rede SciELO de revistas lhes permite realizar pesquisas em mais de 400 mil artigos. O SciELO busca aumentar, de modo sistemático e sustentável a visibilidade, acessibilidade, qualidade, credibilidade, uso e impacto nacional e internacional da publicação científica produzida nos países em desenvolvimento, com a busca integrada de coleções nacionais, regionais, globais ou temáticas de periódicos científicos (SCIELO, 2014). Na próxima seção, conceituamos e explicamos a denominação APETS e descrevemos sobre a importância desse atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

2 O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE - APETS

Na contemporaneidade, a educação do século XXI apresenta-se complexa e dinâmica, na qual professores e alunos estão em diferentes níveis e contextos de ensino e aprendizagem. Libâneo (2010, p. 30) enfatiza que a educação é: “[...] o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Já a docência, na atualidade apresenta características diferenciadas, o professor não tem a sua profissionalidade somente na escola, a sua prática pedagógica acontece em diferentes ambientes. Brandão (2007, p. 07) enfatiza que a educação está em toda parte:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Como a educação está em toda parte, sempre aprendemos ou ensinamos algo a alguém diante da educação formal, não formal e informal. Libâneo (2010, p. 31) distingue a educação como: informal, não formal e formal respectivamente sendo:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática.

O processo educativo acontece em diferentes contextos que possibilitam a democratização da educação e a inclusão de todos. Brandão ressalta também que “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único

lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática [...]” (BRANDÃO, 2007, p. 09).

Os **diferentes contextos** de ensino são espaços de escolarização da educação formal e não formal em que o processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer na perspectiva presencial ou distância. Liblik; Petraitis e Liblik (2011, p. 28), comentam que “[...] ao refletirmos sobre o que seja contexto, é necessário levarmos em consideração vários fatores que influenciarão as possíveis ações que são realizadas [...]” na ação educativa. As autoras ainda esclarecem a compreensão de contexto na seguinte perspectiva:

- os acontecimentos ou as situações em si;
- os locais (aspectos geográficos, sociais, religiosos, políticos, artísticos, demográficos, produtivos etc.);
- as causas (quem, onde, por quê, quando, como, epidemias, festas, lutas, catástrofes, cerimônias religiosas, encontros e/ou desencontros, sentimentos compartilhados ou divergentes);
- os protagonistas da Educação;
- outros personagens envolvidos, direta ou indiretamente, nas atividades educacionais;
- as consequências de tais atividades;
- os aspectos práticos e as técnicas usadas;
- as atividades indispensáveis para examinar os itens anteriores;
- fatores eventuais, embora inerentes ao contexto (LIBLIK; PETRAITIS; LIBLIK, 2011, p. 28).

Os diferentes contextos de atuação docente diante da concepção do APETS, são todos aqueles ambientes nos quais ocorre o processo de ensino e aprendizagem ao escolar que está em tratamento de saúde, que podem ser: hospitais, clínicas, ONGs, casas de apoio, na residência do aluno, brinquedoteca, entre outros. Matos e Mugiatti (2008, p. 116) enfatizam que:

A ação pedagógica, em ambientes e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação de habilidades do pedagogo/educador. [...] deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre educação e saúde. A sua respectiva atuação não pode visar, como ponto principal, o resgate da escolaridade, mas o atendimento do escolar que demanda de atendimento pedagógico. Para tanto, o educador deve estar de posse de habilidades que o façam capaz de refletir sobre suas ações pedagógicas, bem como de poder ainda oferecer uma atuação sustentada pelas necessidades e peculiaridades de cada criança/adolescente que demanda de atendimento pedagógico.

Na educação formal e não formal a presença de um professor se faz necessária, um profissional que em sua formação construiu habilidades e competências diante de vários saberes, teóricos e práticos que acompanham as mudanças sociais, políticas e econômicas que interferem diretamente na educação, e, conseqüentemente, também influência a formação docente. Libâneo (2010, p. 29-30) enfatiza que a pedagogia é “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

Diante do contexto da educação, em seu momento atual, em que práticas pedagógicas acontecem e atendem os processos educativos diante das demandas sociais numa esfera plurifacetada e complexa, na qual existem diferentes espaços educativos que contemplam o processo de ensino e aprendizagem adjacentes a ação docente. Essa ação que acontece além dos muros da escola é denominada de educação não formal, aonde “[...] o processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente” (LIBÂNEO, 2010, p. 34). Diante dessa perspectiva, Ferreira (2013, p. 166) enfatiza que:

Atualmente muitas pesquisas, discursos e manifestos relatam e anunciam a necessidade de uma prática pedagógica que atenda às premências da realidade complexa que a educação na contemporaneidade apresenta. Uma dessas necessidades que a realidade social exige é a presença do professor na educação não formal, aquela que acontece fora dos muros da escola, no hospital, em casa, em ONGs, centros de reabilitações entre outros ambientes.

Nos encontros Nacionais de Atendimento Escolar Hospitalar verificamos que o atendimento pedagógico destinado ao escolar em tratamento de saúde vem acontecendo em diferentes ambientes, além da instituição formal de ensino, em vários contextos em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva da educação não formal, temos o seguinte entendimento para **Atendimento Pedagógico ao Escolar em tratamento de Saúde - APETS**, referindo-se ao atendimento pedagógico que acontece em diferentes ambientes como: hospitais, clínicas, casas de apoio, ONGs, residências, brinquedoteca, entre outros, oferecidas ao aluno que se encontra afastado da escola por problemas de saúde. O APETS, como ação pedagógica têm o objetivo de escolarizar e contribuir nos processos educativos a partir de uma visão democrática e inclusiva de educação para todos. Proporcionar ao

aluno o contato com o saber, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem amplia as possibilidades de diálogo com o mundo.

Utilizamos a terminologia APETS na tese como um termo amplo para denominar o atendimento pedagógico que acontece ao escolar em tratamento de saúde que está em diferentes níveis e contextos de ensino e aprendizagem. Quando queremos nos referir a um atendimento pedagógico que ocorre em um contexto específico, utilizamos a nomenclatura própria, como exemplo: Pedagogia Hospitalar, para nos referir ao atendimento pedagógico que acontece exclusivamente no ambiente hospitalar, denominação essa que já vem sendo utilizada e pesquisada a muito tempo e já apresenta seu reconhecimento no meio acadêmico. No decorrer desta tese iremos utilizar a designação APETS para expressar o atendimento pedagógico que acontece em diferentes ambientes em que ocorre o processo de educação e saúde.

O APETS é uma modalidade de educação não formal, que constitucionalmente apresenta-se como um direito em que a Constituição Federativa Brasileira de 1988 expressa: “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” (BRASIL, 1988).

Textualmente no capítulo II dos Direitos Sociais, o artigo 6 destaca que: “São direitos sociais 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 [...]” (BRASIL, 1998, grifo do autor). Em seu capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, o artigo 214 da Constituição Federal faz a seguinte menção:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II – **universalização do atendimento escolar** [...] (BRASIL, 1988, grifo do autor).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 tem em uma de suas diretrizes a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 2014), sendo o APETS uma forma

de universalizar a educação aos alunos que estão afastados da escola por situações que comprometem a sua saúde.

Diante do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990, que dispõe de garantias ao direito para crianças e adolescentes à saúde e à continuidade de sua escolarização. Logo abaixo estão em destaques alguns artigos que enfatizam esse direito, sendo eles:

Do Estatuto destaca-se o “Art. 7º - A criança e o adolescente têm o direito à proteção e à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitem o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990).

Art. 57º - O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 1990).

Também para consolidar esse direito, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, no artigo 13, enfatizando que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001).

A UNESCO na Declaração Mundial sobre Educação para todos enfatiza no artigo 2 - A Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado, que é necessário:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes (UNESCO, 1998, p. 4).

É importante destacar que no Brasil o APETS é pouco conhecido, principalmente, pelos profissionais da educação e, grande parte da sociedade, desconhece esse processo de escolarização não formal. Alguns estados brasileiros possuem sua própria legislação estadual para esse atendimento, principalmente quando ele acontece no ambiente hospitalar.

No âmbito acadêmico, esse processo de escolarização recebe muitas denominações e conceitos, e, muitas discussões e reflexões são mantidas diante desse processo de escolarização que acontece além dos muros da escola.

Em dezembro de 2002 o Ministério da Educação - MEC apresentou um documento denominado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” que descreve estratégias e orientações vinculado a secretaria de Educação Especial; (BRASIL, 2002). O documento tinha o objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. E denomina-se Classe Hospitalar conforme esse documento:

[...] 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 (BRASIL, 2002, p.13).

Muitos pesquisadores tomam como base esse documento para sustentar as suas pesquisas e utilizar a nomenclatura que existe no mesmo. Entretanto, pesquisadores da área enfatizam que o termo classe hospitalar é inadequado para a realidade pedagógica vivida no hospital. O mesmo acontece para a denominação Pedagogia Hospitalar, na qual estudiosos questionam a terminologia, pois a mesma não é utilizada no documento do MEC “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (2002)” que na época fazia parte da Secretaria de Educação Especial.

Em uma pesquisa realizada no site do MEC, pudemos verificar que o documento citado acima não aparece mais no buscador do site. O documento não foi encontrado

no site do MEC com as palavras-chave: Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar conforme a figura 1.

Figura 1 - Busca no site do MEC pelo documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações

The image shows a search interface on the MEC website. On the left, there is a vertical navigation menu with categories: Prouni, Enem, Gabinete do Ministro, ACESSO À INFORMAÇÃO, PROFESSORES / DIRETORES, ESTUDANTES, BRASILEIROS NO MUNDO, PAIS E FAMILIARES, and GOVERNO. The main search area is titled 'Busca' and contains the following fields and options:

- Palavra-chave:** Classe, Hospitalar
- De:** 02/01/2002
- Até:** 02/01/2015
- Tema:** - Todos -
- Tipo de pesquisa:** Exatamente Todas as palavras
- Ordernar por:** Relevância pesquisa Data
- Buscar:** (Green button)
- Navigation:** Anterior, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, Próximo
- Page info:** Página 1 de 21

The search results show one item:

1. [Ministro Aloizio Mercadante recebe alta hospitalar em Brasília](#)
 O Diretor do Hospital das Forças Armadas, Túlio Fonseca Chebli divulgou nesta manhã de Domingo, 21, mais um boletim médico sobre o estado de saúde do ministro da Educação, Aloizio [...]
 Registrado em: Outras

Fonte: Site do MEC - <http://portal.mec.gov.br/>.

Conforme a Figura 1, encontramos na busca somente documentos que são direcionados à área da saúde e a hospitais universitários que recebem alunos da área da saúde para a residência. O ministério da Educação tinha o manuscrito mencionado como um documento orientador para esse atendimento, porém, com as reformas da Educação Especial na atualidade, esta modalidade de escolarização não formal destinada a escolares em tratamento de saúde perdeu suas características por conta de não ter mais esse documento como base de referência.

Historicamente e diante de legislações do passado, a educação para as crianças que se encontram internadas em hospitais surgiu de ações que foram realizadas na educação especial, entretanto, na atualidade a LDBEN 9394/96 deixa claro no artigo 58 o que se entende por Educação Especial:

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

de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A LDBEN 9394/96 não menciona no capítulo V da Educação Especial a atividade para o APETS, sabemos que o aluno doente está numa condição especial, que o mesmo apresenta necessidades educacionais temporária devido a uma doença que pode ser transitória ou crônica, temos clareza também, que no APETS temos alunos da Educação Especial conforme o artigo 58 da LDBEN 9394/96.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, não relatam nenhum tipo de atendimento pedagógico ao escolar que encontrasse em tratamento de saúde, apresenta somente uma ressalva no artigo 21 do Capítulo I - Etapas da Educação Básica que enfatiza:

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

- I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;
- II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;
- III - de portadores de deficiência limitadora;
- IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com está incompleta;
- V - de habitantes de zonas rurais;
- VI - de indígenas e quilombolas;
- VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou **internação**, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010, grifo do autor).

Na atualidade diante da legislação da educação do Brasil, o atendimento ao escolar em tratamento de saúde não possui uma referência efetiva diante dos órgãos federais e muito menos ligado oficialmente a uma secretaria do Ministério da Educação. Temos um retrocesso na educação, pois a Constituição Federal e a LDBEN 9394/96 enfatizam que a educação é um direito de todos, entretanto, não existe uma política educacional que seja voltada ao APETS, que esclareça e direcione essa modalidade de educação aos alunos afastados da escola por problemas de saúde.

A questão da terminologia utilizada é um assunto que ainda carece de pesquisas, de legislações com respaldo para sua sustentação e de fundamentos que devem ser debatidos em congressos e encontros nacionais. É importante destacar que esse atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde só será conhecido e

reconhecido pela sociedade quando a política educacional brasileira tiver uma legislação específica que trate do assunto sendo ela transparente e efetiva para todos.

Na contemporaneidade, temos as seguintes nomenclaturas para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde:

- Pedagogia Hospitalar;
- Atendimento Pedagógico Domiciliar;
- Educação Hospitalar;
- Atendimento Educacional em ambientes Hospitalares e Domiciliares;
- Escolar Hospitalizado;
- Classe Hospitalar;
- Escolarização Hospitalar;
- Educação e Saúde, entre outras.

Essas nomenclaturas são criadas em torno do ambiente que acontece o atendimento pedagógico, com o objetivo de caracterizar essa ação educativa. Nesta tese justificamos o uso da denominação APETS - Atendimento Pedagógico ao escolar em tratamento de Saúde, por entendermos que esse atendimento ocorre em diferentes contextos em que o escolar encontra-se em tratamento de saúde. Em síntese, o atendimento educacional é o objetivo central, o que muda é o contexto (ambiente) em que isso ocorre, pois percebemos que muitas denominações são utilizadas para contemplar a mesma coisa que ocorre em diferentes ambientes. O fato de encontrarmos muitas pesquisas com diversos termos, nos mostra como é importante chegar a um denominador comum para o atendimento pedagógico que envolve o escolar que encontra-se em tratamento de saúde.

O fato de utilizar a denominação APETS é justamente por perceber a extensão desse atendimento pedagógico que acontece em diferentes níveis e contextos de ensino. É a visão global de todo esse processo de escolarização que acontece em diversos ambientes educativos. Entretanto, é necessário refletir sobre esses lugares em que ocorre o APETS.

É fundamental que os professores que atuam no APETS engajem-se numa contínua busca por uma política educacional que seja de âmbito nacional, com um

mesmo denominador que possa garantir o entendimento, a implantação e o desenvolvimento educacional ao escolar em tratamento de saúde.

Tivemos grandes avanços diante dos APETS, mas vivemos em crise de identidade pelo fato de não termos uma política que realmente se preocupe com o aluno que se encontra em tratamento de saúde e que não pode frequentar a escola. Nós temos a clareza que o APETS vem de um percurso histórico que tem sua origem na Educação Especial, que a grande maioria dos alunos que recebem o atendimento pedagógico não apresenta as necessidades da Educação Especial, mas, possuem necessidades educativas e precisam de atendimento pedagógico especializado.

Contudo, é evidente que o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento é um assunto de grande discussão e que ainda precisa ser muito debatido e esclarecido. Precisamos sair das discussões rasas que são presentes diante da temática, devemos encontrar clareza e determinação social, política e educacional para fazer acontecer essa modalidade de educação que vai além dos muros da escola. Como já anunciamos, fazemos aqui nesta tese a opção pela denominação APETS, as diferentes conceituações que estão presentes na literatura passam a ser uma barreira para o entendimento e análise das pesquisas e das experiências vividas pelos profissionais da educação que estão atuando com escolares em tratamento de saúde.

O fato de encontrarmos muitas discussões sobre as mais diversas denominações ao escolar em tratamento de saúde, nos mostra que se faz necessário que os pesquisadores dessa temática façam uma opção por um termo para denominar e conceituar esse atendimento pedagógico diante da sua realidade que se apresenta complexa perante os diversos ambientes de escolarização da educação não formal. Temos clareza e convicção em dizer que esse atendimento não acontece somente no ambiente hospitalar, nos últimos encontros nacionais sobre atendimento escolar hospitalar pudemos presenciar pelas pesquisas a diversidade de contextos em que essa educação acontece.

Um termo como denominador comum representaria um ganho para que as futuras pesquisas caminhassem numa mesma sintonia em prol da educação e da saúde que estão de mãos dadas para educar e curar o aluno.

Na próxima seção, descrevemos sobre a Pedagogia Hospitalar, como sendo um dos principais contextos em que ocorre o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde e a sua importância como elemento integrador entre educação e saúde no processo de democratização da educação que acontece no hospital.

2.1 A PEDAGOGIA HOSPITALAR

A denominação Pedagogia Hospitalar, tem sido utilizada amplamente pela academia em pesquisas e na publicação de trabalhos científicos. A professora Doutora Elizete Lúcia Moreira Matos foi pioneira no estado do Paraná quando defendeu a sua dissertação sobre a temática em questão “O Desafio do Professor Universitário na Formação do Pedagogo para atuação na Educação Hospitalar” (MATOS, 1998). Essa autora a partir do ano 2000 adota a denominação Pedagogia Hospitalar (2008) e a partir de 2010 passa a designar como Atendimento Pedagógico ao Escolar em tratamento de saúde - APETS (2013).

A partir da sua pesquisa de dissertação foram realizados inúmeros trabalhos acadêmicos orientados por ela que contemplam a denominação Pedagogia Hospitalar. Pesquisadores como Matos e Mugiatti (2008), Matos (2009), Matos e Torres (2010) Behrens, Ferreira e Matos (2013), Matos e Ferreira (2013) e Ferreira (2014b) entre outros, utilizam essa nomenclatura por estarem interessados em pesquisar o processo de escolarização que acontece no ambiente hospitalar.

Algumas pesquisas foram realizadas para mapear, quantificar e qualificar os estudos realizados sobre a Pedagogia Hospitalar. Barros, Gueudeville e Vieira (2011a) no artigo denominado: “Perfil da Publicação Científica Brasileira sobre a temática da Classe Hospitalar”, realizaram uma pesquisa do tipo estado arte em 47 artigos publicados em periódicos científicos entre os anos de 1997 a 2008 e chegaram ao seguinte resultado:

[...] verificamos, portanto, que poucos foram aqueles artigos da amostra cujos periódicos de hospedagem estavam indexados nas bases de dados, somos levados a considerar a possibilidade de que uma ausência originária antecede a possível falta de qualidade dos artigos sobre o tema da classe hospitalar, qual seja, a ausência nascente de conhecimento útil produzido sobre escolarização

em hospitais, que pudesse ter instruído melhor as investigações que daí se seguiram (BARROS; GUEUDEVILLE; VIEIRA, 2011a, p. 350).

No mesmo sentido, Lobo, Gomes e Martins (2011) também realizaram um levantamento da produção de teses e dissertações das universidades brasileiras que tratam da temática da Classe Hospitalar por meio dos resumos disponibilizados no Banco de Teses do portal de periódicos da CAPES entre os anos de 1998 a 2009 e verificaram que:

[...] a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de Santa Maria se destacam na produção acadêmica. As pesquisas se concentram no nível de Mestrado e na área de Educação e a metade utilizou a expressão classe hospitalar nas palavras chave. [...] Entre as principais tendências destacamos: os sujeitos são, na maioria dos casos, a criança e o professor; os focos principais de investigação são o processo de escolarização das crianças hospitalizadas e a investigação da ação do professor nesse contexto; os referenciais teóricos são na grande maioria do campo da psicologia e da educação; a abordagem qualitativa está presente em todas as pesquisas e foram destacadas como principal fonte de coletas de dados as entrevistas e como análise de dados a análise documental. Os resultados, de uma maneira geral apontam para a necessidade da valorização dessa modalidade de ensino, para a elaboração de novas práticas pedagógicas e para a importância da formação do professor (LOBO; GOMES; MARTINS, 2011, p. 1).

Ainda nesta perspectiva, Zaias e Paula (2010), realizaram uma análise em teses e dissertações com o artigo publicado: “A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações”, com o objetivo de apresentar reflexões sobre teses e dissertações defendidas entre os anos de 2000 a 2008 no Brasil a respeito de práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos hospitalares. As autoras consideraram que a análise revelou que:

[...] há necessidade da construção de estratégias diferenciadas para se trabalhar com o aluno hospitalizado, que não se configurem somente como modelos escolarizantes de educação, tampouco atendam apenas aos objetivos lúdicos das crianças. Assim, o grande desafio descrito na maioria dos trabalhos é o de construir práticas pedagógicas diferenciadas das práticas das escolas regulares, mas que garantam a continuidade do processo educativo (ZAIAS; PAULA, 2010, p. 222).

É importante mencionar que o termo Pedagogia Hospitalar, conforme o mapeamento do conhecimento científico realizado em teses e dissertações por Ferreira

e Matos (2012) no banco de teses da CAPES durante os anos de 1987 a 2010, apresentou as seguintes considerações em relação aos vinte três anos pesquisados que:

Com as palavras-chave “Pedagogia Hospitalar” foi possível verificar [...] que 38 dissertações foram publicadas apresentando o maior número de pesquisas feitas durante os anos pesquisados e em relação às outras palavras-chave. Isso mostra que as palavras-chave Pedagogia Hospitalar são termos indexados no banco de teses e dissertações da CAPES que mais apresentam pesquisas relacionadas ao tema (FERREIRA; MATOS, 2012, p. 5).

Vale destacar que a pesquisa realizada pelos pesquisadores também foi feita com outras palavras-chave como: Escolarização Hospitalar, Classe Hospitalar, Escolar Hospitalizado, Atendimento Pedagógico Hospitalar. Ainda na pesquisa realizada pelos pesquisadores acima, o mapeamento científico realizado em teses apresentou o seguinte resultado:

[...] as palavras-chave “Pedagogia Hospitalar” apresentam 11 pesquisas que abordam o tema, sendo o maior número de pesquisas realizadas durante os anos pesquisados e em relação às outras palavras-chave. Também apresenta a primeira tese no Brasil que publicou a temática no ano 2000 (FERREIRA; MATOS, 2012, p 12).

Matos e Mugiatti (2008, p. 85) esclarecem o porquê da denominação Pedagogia Hospitalar:

Verificada a necessidade da existência de uma *práxis* e uma técnica pedagógica nos hospitais, confirma-se a existência de um saber envolvido no processo ensino-aprendizagem, instaurando-se aí um corpo de conhecimento de apoio que justifica a Pedagogia Hospitalar. Num enfoque de trabalho social insere-se a Pedagogia Hospitalar num pluralismo de ações educativas, em cujo âmbito hospitalar muito se tem a investigar e contribuir. Com isso, estabeleceu-se a real necessidade da contribuição pedagógica em integração com as áreas afins envolvidas.

As autoras ainda destacam efetivamente a Pedagogia Hospitalar como sendo:

[...] 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 uma nova realidade multi/inter/transdisciplinar com características educativas [...] (MATOS; MUGIATTI, 2008, p. 37).

Outros autores como Simancas e Lorente (1990, p. 126) apresentam também um conceito sobre a Pedagogia Hospitalar e esclarecem:

[...] que se pode entender, por Pedagogia Hospitalar, aquele ramo da Pedagogia, cujo o objetivo de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde.

Para complementar essa denominação diante do contexto educacional, utilizamos a descrição de Libâneo (2010, p. 29-30), que descreve a pedagogia como “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”, com isso, entendemos que a Pedagogia Hospitalar é um ramo da pedagogia que estuda a prática educativa que acontece no ambiente hospitalar, pois “a Pedagogia Hospitalar vem aparecendo como uma nova área científica a ser construída e assume uma natureza diferenciada, embora sustentada pela Pedagogia Geral” (MATOS; MUGIATTI, 2008, p. 45). Nesta tese, para o atendimento pedagógico que ocorre exclusivamente no ambiente hospitalar, iremos utilizar a denominação Pedagogia Hospitalar.

2.2 A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

A legislação brasileira vigente diante da Constituição Federal e da LDBEN 9394/96 ampara e legitima o direito à educação, e sendo a Pedagogia Hospitalar um processo de escolarização que acontece no hospital, Matos e Mugiatti (2008, p. 83) enfatizam esse direito e fazem uma ressalva a essa modalidade de educação:

Todos têm direito à escolaridade; mas, para isso, é necessário criar as necessárias condições nos grandes hospitais pediátricos ou outros hospitais que tenham criança/adolescente em idade de escolarização hospitalizados. Portanto, é importante buscar, para essas atividades, educadores especializados e competentes no plano pedagógico.

Entre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, verificamos a preocupação com a escolarização no ambiente hospitalar diante da modalidade - Educação Especial. As Diretrizes de 2001 apresentam a definição de educação especial no artigo 3 e o público alvo dessa educação no artigo 5 com o seguinte entendimento:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

As Diretrizes de 2001, no artigo 13 também apresentam o seguinte esclarecimento em relação a escolarização no contexto hospitalar e mencionam que:

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

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

Já as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 2009, asseguram e consideram o público alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, os alunos com as características conforme os artigos 3 e 4:

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

E textualmente, as diretrizes de 2009 deixam claro no artigo 5 no qual o AEE será realizado e no artigo 6 a compreensão da escolarização no ambiente hospitalar destinada aos alunos da Educação Especial:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em **ambiente hospitalar** ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2009, grifo do autor).

No Brasil, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) na resolução nº 42 de 13 de Outubro de 1995, - das Diretrizes Nacionais para a de Atenção Integral à Infância e a Adolescência nas áreas de Saúde, Educação, Assistência Social e Trabalho e para a Garantia de Direitos, no item 9 prevê o: “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar”

(CONSELHO, 2004, p. 59). O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei no 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

A legislação para a Pedagogia Hospitalar é diferenciada de estado para estado, pois alguns estados brasileiros apresentam sua própria legislatura diante desse atendimento pedagógico. Nessa perspectiva, citamos as normativas que alguns estados brasileiros utilizam para garantir o atendimento pedagógico no ambiente hospitalar:

- **Paraná:** a Resolução nº 2527/2007 - SEED, a instrução nº 006/2008 SUED/SEED, a instrução nº 016/2012 SUED/SEED e a Deliberação CEE 02/03;

- **Santa Catarina:** a Portaria nº 30 SED 05 de Março de 2001;

- **São Paulo:** Resolução nº 218 de 13 de Setembro de 1995 e a Lei Estadual 10.685, de 30 de Novembro de 2000;

- **Distrito Federal:** Lei nº 2809 de 29 de Outubro de 2001;

- **Goiás:** Resolução nº 065/2004 do Conselho Estadual de Educação;

- **Campo Grande:** a Resolução da SED nº 1.671 de 13 de Novembro de 2003 e a Lei nº 2.792 de 08 de Janeiro 2004;

- **Pará:** a Portaria nº 054/2005 SEDUC e a Resolução nº 001 de 05 de Janeiro de 2010/CEE.

Diante das normativas expostas, percebemos que o respaldo legal para a Pedagogia Hospitalar de alguns estados brasileiros acontece por meio das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e Conselhos Estaduais de Educação. Na contemporaneidade, ainda não temos uma legislação de âmbito nacional e uma diretriz para o atendimento pedagógico que acontece no hospital que seja de âmbito nacional para a educação básica, somente para a educação especial, conforme as normativas já mencionadas.

Reforçamos que a Pedagogia Hospitalar não tem uma legislação que seja de âmbito nacional, como uma lei federal. Cada estado e município cria sua própria normativa diante da sua realidade educacional, social e política. As Secretarias de

Educação precisam atender as solicitações que acontecem diante das demandas das escolas ou dos hospitais, para que esse atendimento pedagógico aconteça e preciso também contratar e capacitar os docentes para atuar nessa realidade.

Uma legislação própria de contexto nacional se faz necessária para sua validação e legitimação. E um argumento para isso na perspectiva de Matos e Mugiatti (2008, p. 71) é que a Pedagogia Hospitalar contribui significativamente na redução do tempo de internação, com isso, as autoras ratificam:

[...] a necessidade de uma projeção emergente que, além de atender ao estado biológico e psicológico da criança, atenda também as obrigações escolares do educando no aspecto pedagógico. Tais alternativas, se processadas num ambiente diferenciado, irão beneficiar sua saúde mental, refletindo positivamente nos aspectos da saúde física e contribuindo, sensivelmente, para diminuir seu tempo de internação.

A escolarização acontece em espaço próprio, no ambulatório, na enfermaria, na brinquedoteca, no apartamento e no leito de isolamento. O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo:

[...] processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondentes à educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos (BRASIL, 2002, p.17).

Matos e Mugiatti (2008) ainda destacam o caráter educacional da Pedagogia Hospitalar, o processo de ensino e de aprendizagem entre professor e aluno que encontram-se no *lócus* hospitalar, em que o discente busca superar a falta de saúde e a continuidade dos estudos:

A educação que se processa, por meio da Pedagogia Hospitalar, não pode ser identificada como simples *instrução* (transmissão de alguns conhecimentos formalizados). É muito mais que isto. É um suporte psico-sócio-pedagógico dos mais importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente, mas, sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiado pedagogicamente na sua condição de doente (MATOS; MUGIATTI, 2008, p. 47).

É muito importante destacar o papel da reintegração do aluno à escola que ele se encontra matriculado, pois esse é o grande objetivo da Pedagogia Hospitalar, o retorno a educação formal, a sociabilização, a inclusão escolar:

A reintegração ao espaço escolar do educando que ficou temporariamente impedido de frequentá-lo por motivo de saúde deve levar em consideração alguns aspectos como o desenvolvimento da acessibilidade e da adaptabilidade; a manutenção do vínculo com a escola durante o período de afastamento, por meio da participação em espaços específicos de convivência escolar previamente planejados (sempre que houver possibilidade de deslocamento); momentos de contato com a escola por meio da visita dos professores ou colegas do grupo escolar correspondente e dos serviços escolares de apoio pedagógico (sempre que houver a impossibilidade de locomoção mesmo que esporádica); garantia e promoção de espaços para acolhimento, escuta e interlocução com os familiares do educando durante o período de afastamento; preparação ou sensibilização dos professores, funcionários e demais alunos para o retorno do educando com vistas à convivência escolar gradativa aos espaços de estudos sistematizados (BRASIL, 2002, p.18).

Contudo, o processo de hospitalização não é fácil, para uma criança nessas condições à evolução pode ser dolorida e angustiante. Muitas dificuldades são presenciadas e vividas pela internação, mas o fato de estar num ambiente hospitalar não priva o direito de ressignificar o contexto e o momento vivenciado:

[...] o tratamento de saúde não envolve apenas o aspecto biológico da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte - uma realidade constante nos hospitais. Reorganizar a assistência hospitalar, para que dê conta desse conjunto de experiências, significa assegurar, entre outros cuidados, o acesso ao lazer, ao convívio com o meio externo, às informações sobre seu processo de adoecimento, cuidados terapêuticos e ao exercício intelectual (BRASIL, 2002, p. 10-11).

Diante da sua legislação vigente e dos enfrentamentos que a Pedagogia Hospitalar passa na atualidade, temos por trás desse direito educacional um contexto histórico, construído ao longo dos anos, pelos fatos e pelas memórias registradas que iremos apresentar a história da Pedagogia Hospitalar no cenário mundial.

2.3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR E A SUA REPRESENTAÇÃO NO CENÁRIO MUNDIAL

A história da Pedagogia Hospitalar no Brasil e no mundo apresenta um percurso que está intimamente ligado aos movimentos em prol do direito a educação e a saúde, juntamente com o percurso histórico da educação especial.

A constituição histórica da Pedagogia Hospitalar não tem um registro claro, pois pesquisadores da área apresentam divergências sobre aonde começou esse processo de escolarização hospitalar. No Brasil essa modalidade de educação não formal vem ganhando força e reconhecimento, assim como em outros países do mundo que na contemporaneidade apresentam suas pesquisas e produções acadêmicas desenvolvidas nesta temática.

Diante da perspectiva histórica começamos a descrever a Pedagogia Hospitalar de acordo com Rosenber-Reiner (2003) quando a pediatra Sylvie Rosenberg-Reiner do hospital de crianças doentes de Paris descreve em seu capítulo “O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Europa”, que no ano de 1929 a França é pioneira diante do atendimento pedagógico no contexto hospitalar, e descreve com base em suas pesquisas que Marie-Luise Imbert foi a responsável pela escolarização no hospital que atendia crianças que ficavam muito tempo em sanatórios.

Na década de 40, do século XX foi criada uma instituição que estava preocupada com o processo de hospitalização da criança, a associação *Animation, Loisirs à l'Hôpital* (Animação, Lazer no Hospital) e na década de 80 foi fundada a Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças (APACHE) que estava diretamente vinculada a *European Association for Children in Hospital* (Associação Europeia para criança em hospital- EACH).

Ainda segundo Rosenberg-Reiner (2003), o primeiro posto de professor para o atendimento hospitalar foi criado em 1948 na cidade de Lyon na França no serviço de pediatria do *Hospital J. Courmon*.

Entretanto, Vasconcelos (2006) descreve que o primeiro atendimento pedagógico ao escolar hospitalizado aconteceu em 1935 com a intenção de ajudar no processo de escolarização das crianças que apresentavam doenças contagiosas nesta

época. Atendimento esse que começa a ser realizado pelo francês Henri Sellier que foi ministro da Saúde Pública inaugurando a escola para crianças de Paris que não estavam frequentando uma escola formal por problemas de saúde, essa intervenção chegou atender 80 crianças por mês. A iniciativa de Henri Sellier se espalhou para toda França, depois para a Alemanha, Europa e Estados Unidos.

É importante destacar que, conforme a francesa Odile Delorme, no livro *Etre Malade et Apprendre* (Estar doente e aprender) citada por Vasconcelos (2006), as tragédias da Segunda Guerra Mundial contribuíram para que o processo de escolarização acontecesse no ambiente hospitalar, pois existia na época um grande número de crianças doentes e feridas que não frequentavam a escola. O voluntariado religioso ajudou a difundir por toda a Europa o atendimento pedagógico que acontece no hospital.

Nesta perspectiva, Ferreira, Vargas e Rocha (1998, p. 112) destacam que “[...] com o início da segunda guerra mundial, houve a necessidade de se criar, em toda Europa, instituições destinadas ao atendimento dos órfãos de guerra e das crianças separadas de seus pais”. Arosa e Schilk (2008, p. 23) fazem o seguinte comentário sobre esse contexto histórico: “O atendimento a criança hospitalizada cresce sensivelmente após a segunda guerra mundial. Alguns países da Europa recebem como fruto deste conflito crianças mutiladas e afetadas por doenças contagiosas como a tuberculose, considerada fatal à época”.

No ano de 1939 foi criado em Suresnes-Paris o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a infância inadaptada. Esta instituição tem o objetivo de formar professores para atuar no ambiente hospitalar. O Ministério da Educação da França, a partir de então, cria o cargo de professor hospitalar e na atualidade os hospitais públicos da França possuem quatro professores para lecionar neste contexto, sendo dois no ensino fundamental e dois no ensino médio (VASCONCELOS, 2006).

Conforme a perspectiva de Rosenberg-Reiner (2003) e de Vasconcelos (2006) a escolarização no ambiente hospitalar começou na França e se espalhou pela Europa e cada país apresenta o seu percurso histórico dessa modalidade de educação não formal juntamente com a sua realidade contemporânea que acontece nos hospitais pelo mundo.

Como marco ao processo histórico e sua representação na Europa para a escolarização hospitalar, temos a Carta Europeia dos Direitos da criança hospitalizada aprovada pelo parlamento europeu em 1986 e a criação da Associação Europeia de Pedagogos Hospitalares - (HOPE). Esta carta apresentava todos os direitos à criança hospitalizada e foi utilizada em toda a Europa como um direito a ser seguido (LIZASOÁIN RUMEU; OCHOA LINACERO; SOBRINO MORRÁS,1999).

Os autores Lizasoáin Rumeu, Ochoa Linacero e Sobrino Morrás (1999) em seu artigo “Los pacientes pediátricos y la pedagogia hospitalaria en Europa” - Os pacientes pediátricos e a pedagogia hospitalar na Europa - apresentam os resultados de um estudo descritivo sobre a realidade do ensino hospitalar na Europa, pesquisa está que contribui ao processo histórico da Pedagogia Hospitalar.

O estudo realizado por Lizasoáin Rumeu, Ochoa Linacero e Sobrino Morrás (1999) aconteceu por meio de um questionário distribuído aos hospitais que fazem parte da Associação Europeia de Pedagogos Hospitalares - HOPE. Foram enviados 400 questionários e os pesquisadores tiveram resposta de 150, que foram utilizados para a análise do artigo. O instrumento de coleta de dados tinha uma série de questões, referentes a organização e desenvolvimento das aulas no ambiente hospitalar e das atividades realizadas com os alunos internados.

Os países que responderam o questionário foram: Áustria com 12% de questionários respondidos, Bélgica 15%, Croácia 3%, Dinamarca 16%, Espanha 19%, Eslovênia 3%, Estônia 3%, Finlândia 14%, França 41%, Inglaterra 8%, Irlanda 2%, Islândia 1%, Luxemburgo 1%, Noruega 1%, Romênia 1%, Suécia 8% e Suíça 2%. Como podemos perceber, o país que mais respondeu questionários para a pesquisa foi a França e em seguida a Espanha, países estes que apresentam muitos hospitais que realizam o atendimento pedagógico hospitalar, principalmente a França por ser pioneira nesse tipo de atendimento ao aluno hospitalizado.

Como podemos perceber, muitos países da Europa realizam a atendimento pedagógico em seus hospitais e a pesquisa de Lizasoáin Rumeu, Ochoa Linacero e Sobrino Morrás (1999) chegou a seguinte consideração diante de amostra obtida: a) Que nos países pesquisados, os alunos hospitalizados são: 66,1% da educação infantil, 90,8% são alunos da educação primária e 88,2% são da educação secundária, nesta

pesquisa a educação primária corresponde ao ensino fundamental e a educação secundária o ensino médio no Brasil. b) A frequência dos serviços prestados no hospital os alunos em atendimento pedagógico são: Pediatria Geral 79,3%, Hematologia 35,5%, Oncologia 36,9%, Medicina Interna 29,1%, Ortopedia 38,6%, Queimados 5,2%, Cirurgia 45,6%, Diálise 18,8%, Oftalmologia 6,9%, Psiquiatria 34,3% e Deficiências mentais 8,9%. c) O tempo de hospitalização para os pesquisados: 40% menor que uma semana, 29% de 1 semana a 3 meses, 18% mais que 3 meses e 15% a hospitalização é recorrente.

Para a época da pesquisa os pesquisadores consideram que: a Pedagogia Hospitalar chega a cada ano com um número maior crianças recebendo esse atendimento, a grande maioria são da educação primária e os alunos que apresentam maior tempo de internação são os do serviço de oncologia. Que a Pedagogia Hospitalar deve propor uma educação diferenciada por enfermidades, para atender de forma mais específica as necessidades que vão aparecendo durante o tempo de internação, deve valorizar a intervenção pedagógica nos atendimentos de curto, médio e de longa internação e também a necessidade de manter contato com a escola de base do aluno para facilitar o seu retorno (LIZASOÁIN RUMEU; OCHOA LINACERO; SOBRINO MORRÁS,1999).

Como podemos perceber na pesquisa realizada por Lizasoáin Rumeu, Ochoa Linacero e Sobrino Morrás (1999), na atualidade, a Pedagogia Hospitalar ainda enfrenta os mesmos desafios que estavam presentes na década de 90, em especial a realidade brasileira que ainda está em processo de desenvolvimento de uma política educacional que atenda a esse direito.

Seguindo ainda o percurso histórico e a representação da Pedagogia Hospitalar no mundo, temos ainda uma significativa pesquisa realizada pelos pesquisadores Polaino-Lorente e Lizasoáin (1992) denominada de “La Pedagogia Hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagogico innovador” - A Pedagogia Hospitalar na Europa: a história recente de um movimento pedagógico inovador. O artigo tem o objetivo de apresentar as ações pedagógicas desenvolvidas nos hospitais da Europa.

O estudo de Polaino-Lorente e Lizasoáin (1992) descreve que foi a partir da II Guerra Mundial e principalmente devido ao trabalho de pediatras e psicólogos que as portas dos hospitais começaram a se abrir para esta atividade educacional. A razão fundamental para a existência da Pedagogia Hospitalar está nas frequentes e severas alterações psicológicas que as crianças sofrem ao ficarem internadas por longos períodos nos hospitais e pelo distanciamento da família.

Os autores citados fazem menção a Carta Europeia dos Direitos da criança hospitalizada, que foi aprovada em 18 de março de 1986 pelo parlamento europeu como principal documento para o direito em que educação e saúde estão de mãos dadas a favor da escolarização nos hospitais. A carta apresenta os seguintes direitos:

- a) Direito da criança a não ser hospitalizada, desde que possa receber os cuidados necessários em sua casa ou em um consultório;
- b) Direito a estar acompanhado de seus pais ou de outras pessoas que os substituam, em todo tempo possível que aconteça a sua permanência no hospital, não como expectadores passivos, mas como elementos ativos em seu período de internação;
- c) Direito de ser informado - em função de sua idade, de seu desenvolvimento mental e de seu estado afetivo - de seus diagnósticos e das práticas terapêuticas a que estão a ser sujeitos;
- d) Direito de seus pais ou de outras pessoas que os substituem a receber todas as informações relativas a enfermidade e ao bem-estar da criança;
- e) Direito de não ser submetido a experiências farmacológicas ou terapêuticas. Só os pais devidamente advertidos dos riscos e das vantagens para o tratamento, poderá conceder sua autorização, assim como a sua retirada;
- f) Direito de não receber tratamento médico desnecessário e a não suportar sofrimento físico e moral que possam se evitar;
- g) Direito a ser tratado com cuidado, educação e compreensão, e a que se respeite a sua intimidade;
- h) Direito a receber, durante a sua permanência no hospital, os cuidados de um profissional qualificado, que conheça perfeitamente as necessidades de cada faixa etária, tanto fisicamente quanto em termos afetivos;
- i) Direito a ser hospitalizado junto a outras crianças, evitando a hospitalização entre adultos;
- j) Direito a ter locais adequados e equipados de modo que respondam às suas necessidades em matéria de cuidados, de educação e de lazer, assim como as normas oficiais de segurança;
- k) Direito a prosseguir a sua formação educacional durante a sua permanência no hospital, e a beneficiar-se dos ensinamentos dos professores e dos materiais didáticos que as autoridades escolares colocarem a disposição;
- l) Direito a ter durante a sua permanência no hospital de brinquedos adequados para sua idade, livros e meios audiovisuais;
- m) Direito de poder receber ensino em caso de hospitalização parcial ou em sua própria casa;
- n) Direito de receber os cuidados que necessita, inclusive em casos que for necessário a intervenção da justiça - se os pais ou a pessoa responsável

recusar por razões religiosas, culturais entre outras (POLAINO-LORENTE; LIZASOÁIN, 1992, p. 51-52).

Seguindo ainda com a pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores Polaino-Lorente e Lizasoáin (1992), o artigo apresenta também as principais atividades desenvolvidas em outros países da Europa em relação a Pedagogia Hospitalar, assim optamos por apresentar o Quadro 1 com as ideias principais de cada país citado na pesquisa.

Quadro 1 - Principais atividades desenvolvidas nos países da Europa em relação a Pedagogia Hospitalar (1992)

País	Atividades
Alemanha	Na Alemanha no começo dos anos vinte do século passado, um grupo de pediatras percebeu as necessidades de educação e de escolaridade de seus pacientes, e nos últimos trinta anos, estes pediatras e alguns professores têm buscado por hospitais que realizam atendimento pedagógico na Alemanha. Até que em 1968, surgiu por iniciativa de padres um comitê de ação em favor das crianças hospitalizadas <i>Aktionskomitee Kind in Kruskenhaus - AKIK</i> . A maioria dos hospitais infantis da Alemanha tinha seus pacientes isolados de seus familiares. A Alemanha possui mais de 400 hospitais infantis, a educação e a escolarização nesta modalidade de ensino neste país, seguem os princípios da educação especial e as escolas hospitalares pertencem legalmente ao sistema de ensino das escolas de educação especial. Na maioria dos casos a escola, como instituição, é independente do hospital, mas tem sempre a obrigação de cooperar com os profissionais do hospital. Na Alemanha, não existe obrigação legal para estabelecer esse tipo de escola no ambiente hospitalar, mas a necessidade de ensinar as crianças doentes é algo muito reconhecido. O objetivo é alcançar a integração das crianças e dos adolescentes hospitalizados. Normalmente, as aulas no hospital acontecem em grupos e seguem o currículo da escola em que o aluno está matriculado. A educação acontece com o ensino das matérias básicas juntamente com os jogos que auxiliam o aluno no processo de hospitalização. Na grande maioria dos casos, as autoridades locais pagam os custos da construção e dos materiais para as escolas nos hospitais, e o Estado paga os gastos com os profissionais envolvidos nesta atividade educacional. A criança que deixa o hospital e continua o tratamento em casa recebe educação financiada pelo Estado. Na atualidade, existe 20 grupos de professores que atuam no hospital contratados pelo Estado, um professor que trabalha em um hospital tem as mesmas condições que outros professores da educação especial, geralmente se tem um professor para 6 alunos e sua hora de trabalho corresponde a 6 horas semanais e os professores e pedagogos da Alemanha não precisam cumprir um currículo específico para trabalhar no ambiente hospitalar. Os professores da educação infantil são formados no método Montessori, método utilizado para desenvolver as atividades com as crianças de menor idade. A Pedagogia Hospitalar não está reconhecida como um ramo específico nos estudos universitários, é necessário que o professor busque por formação continuada, uma formação pedagógica específica para atuar neste contexto. Na Universidade de Dortmund existe um projeto de formação centrada na Pedagogia Hospitalar.
Áustria	Na Áustria, a Pedagogia Hospitalar começou nos anos 70 por iniciativa de pediatras e pedagogos que estabeleceram a necessidade de uma cooperação médico-pedagógica para ajudar as crianças e jovens hospitalizados. Em 1917 iniciou o primeiro projeto piloto de uma escola hospitalar para iniciar as suas atividades na Clínica Universitária Infantil de Viena sobre a direção do professor doutor Clemeens Pirquet. Nascia na Europa a

	<p>primeira escola hospitalar, e entre esta data a 1939, a Pedagogia Hospitalar acontecia em vários hospitais, mas durante a II Guerra Mundial a atividade de escolarização foi reduzida. Em 1948 se unificaram todas as classes hospitalares sob o nome de “Escolas Especiais para meninos e meninas com deficiência física”. Pela lei de educação pública de 1962 se instituiu a Escola Hospitalar de Viena como uma escola independente com seus próprios direitos. A partir desta data foi aumentando o número de escolarização em hospitais. Na atualidade, existem treze escolas hospitalares em Viena, com 60 professores que ensinam em diferentes hospitais crianças entre 6 a 15 anos, seguindo o currículo oficial. Em 1986, foi estabelecido que o número de alunos por classes devia ser inferior a 10. Os alunos podem ser pacientes de curtas distâncias, de repetidas hospitalizações, de longas distâncias, crianças em fase terminal e de permanente hospitalização. O processo de ensino acontece em grupos, em uma sala destinada para tal utilidade e no caso da criança não puder se movimentar o atendimento acontece no seu próprio leito. Em cada hospital existe dois tipos de professores: professores de matérias gerais e professores de matérias específicas, os docentes recebem cursos específicos na formação, além de uma formação obrigatória de 4 anos necessária para chegar a ser professor. Seu salário é o mesmo do que de outros professores qualificados. Em Junho de 1984 criou-se a Associação Austríaca de Professores em centros médicos, ligada ao Departamento Federal de Educação e Artes, representando os interesses de todos os docentes das classes hospitalares da Áustria. Dessa associação, originou-se um simpósio que aconteceu em 1983 com a participação de 143 professores e o evento tinha o seguinte objetivo: a) A formação atual dos professores que trabalham em centros médicos com crianças que sofrem algum tipo de alteração física, não atende as demandas dos professores desta classe. Deve-se estabelecer um programa de formação adequado as suas necessidades, baseado em um conhecimento prático, assim como organizar cursos de reciclagem. b) Para uma melhor coordenação neste campo, e para alcançar uma eficaz representação frente as autoridades educativas e em outras instituições públicas, deve-se criar uma organização que represente os interesses dos professores. c) Estabelecer grupos de inspetores. d) Estabelecer relação e contato entre as pessoas afins desta atividade. e) Estabelecer contatos interdisciplinar. f) Estabelecer contatos com grupos estrangeiros. g) A denominação de “Colégios em Centros Médicos” por não se adequar às condições de trabalho do grupo a que nos referimos, foi alterada para “Escola Hospital”. Em 1984 é criada a Associação Austríaca de professores em Centros Médicos ao constituir-se na Assembleia Constituinte, os professores hospitalares da Áustria se reúnem anualmente para discutir e trocar experiências e ideias. Para aquelas crianças que permanecem em suas casas, que não estão no hospital, mas que estão sem condições de frequentar a escola, foi criado em Viena um projeto de ensino a domicilio. Este projeto se desenvolve em plano experimental desde 1985. Surgiu no Departamento Oncológico de St. Anna Kinderspital de Viena e está se estendendo gradualmente a outros pacientes crônicos. Um grupo de tutores especialmente treinados, trabalham com as crianças em suas casas. O principal objetivo é o de continuar com a aprendizagem escolar da criança, para que ela possa voltar ao seu colégio. Existe uma estreita cooperação entre os professores do colégio do aluno com o tutor que atente em sua casa. Em outras províncias Austríacas existem também escolas hospitalares embora em uma escala menor, e a maioria são de recente fundação. Em toda a Áustria na atualidade, 188 professores hospitalares estão divididos em 42 hospitais. Todas as linhas de atuação descritas para a escola hospitalar são extensivas a outras escolas hospitalares austríacas.</p>
Dinamarca	<p>Na Dinamarca existe uma grande tradição na educação hospitalar. A educação escolar das crianças hospitalizadas se iniciou em 1875, quando o <i>Coast Hospital</i> para crianças tuberculosas contratou um professor financiado pelo hospital. Desde de 1945 o sistema educativo de Copenhagen instituiu a educação para as crianças que estão em departamentos pediátricos. Em 1965 o ministro da Educação, em uma circular baseada na Lei de Educação de 1962, estabeleceu que todas as crianças devem receber educação escolar no hospital. É obrigatório que os municípios que tem hospitais pediátricos se preocupem com a educação das crianças hospitalizadas e das que</p>

	<p>apresentam doenças crônicas, que não podem frequentar a escola. Os professores que atuam neste contexto pertencem ao colégio mais próximo do centro hospitalar. Atualmente a Dinamarca possui 80 hospitais que contam com professores para o atendimento nas alas pediátricas. São 20 departamentos pediátricos que contam também com a presença de um pedagogo responsável pela ludicidade das crianças que não estão em fase de alfabetização. Os departamentos mais antigos apresentam professores contratados pelo próprio hospital, e os mais modernos dependem da administração local. Em 1981 a Associação dinamarquesa de professores hospitalares foi criada. Não existe um currículo específico de formação para ser professor em um hospital, a maioria dos professores recebem formação continuada específica. Depois de quatro anos de formação obrigatória para todos os professores dinamarqueses, os que tem interesse em seguir essa carreira, fazem em um ano uma especialização nesta área. Em um artigo publicado no periódico <i>Skolespsykologi</i> de 1983, mostrava que 77% dos hospitais dinamarqueses ofereciam ensino as crianças hospitalizadas e que o processo de ensino acontecia na maioria das vezes com aulas de linguagem e matemática. Por outro lado, 45% das crianças hospitalizadas precisam de uma atenção especial por parte dos professores hospitalares. Esse estudo, apresentou também, em dados, a inexistência de uma cooperação interdisciplinar.</p>
<p>França</p>	<p>Na França, a atividade de ensino a crianças hospitalizadas está muito desenvolvida deste a década de 50, ministrada por professores que apresentam três anos de formação geral e dois de formação especializada para a atuação em hospitais. As principais finalidades seguidas em uma escola hospitalar são: a) Lutar contra a inatividade da criança hospitalizada. b) Centrar a sua atenção na atividade escolar, não somente na sua enfermidade. c) Lutar contra o sentimento de enfermidade. d) Lutar contra o sentimento inutilidade e impotência, através de uma prática pedagógica centrada em atividades e nas oportunidades de êxito da criança. e) Executar uma individualização do trabalho escolar que permita que a criança hospitalizada consiga seguir o ritmo da aula. f) Se possível, manter um elo com os amigos do colégio. O serviço é prestado por professores que têm um certificado de aptidão para ensinar as crianças enfermas. As escolas são dirigidas por médicos e, ainda dependem do Ministério da Saúde para que funcionem e seguem as orientações do Ministério da Educação e estão sobre o controle dos inspetores desse Ministério. No local, os materiais e o mobiliário correm a cargo do próprio hospital, se bem que os professores são nomeados e pagos pelo Ministério da Educação. O aspecto terapêutico tem sempre prioridade sobre o pedagógico. A princípio, as atividades pedagógicas que ocorrem no período da manhã se reservam para a aprendizagem escolar. No período da tarde as atividades apresentam um caráter lúdico. A aprendizagem é individualizada, e para essa individualização os professores elaboram fichas, cujo o objetivo é avaliar o nível que se encontra cada criança. A intervenção pedagógica é considerada um elemento para estabelecer e ativar as relações interpessoais. Em caso de hospitalizações superiores a um mês, acontece uma troca de informações entre o colégio que aluno está matriculado e o hospital escola. O colégio informa o currículo trabalhado, o nível da criança durante o processo de ensino, as dificuldades específicas que geralmente as crianças apresentam e outras informações relevantes. Quando termina o período de hospitalização é enviado ao colégio do aluno o programa seguido pelo hospital durante o tempo de internação com os resultados obtidos e as observações pertinentes feitas pelo professor. Nos casos de hospitalização prolongada pode-se inscrever o aluno em um centro nacional de educação a distância. As atividades começam com a visita do professor a cada criança, com o interesse em saber sobre a sua saúde, como ele passou a noite, por suas condições pessoais, etc. Em seguida, as atividades são distribuídas e as crianças começam a realizar o exercício durante duas horas e o docente acompanha cada aluno, um por um, para ajudá-los a sanar as dúvidas pertinentes sobre a atividade, e quando a criança se sente cansada a atividade é interrompida. Durante outras duas horas as crianças se divertem em pequenos grupos de diferentes idades. Em todas as tarefas as crianças são motivadas pelo professor, o objetivo é favorecer a confiança do aluno na alegria por realizar as suas atividades, sinalizando sempre seus êxitos e seus esforços. Em outubro de 1983 uma</p>

	<p>resolução do Ministério da Educação garantia oficialmente as necessidades das crianças hospitalizadas. Suas recomendações iriam a favor de novas iniciativas nos hospitais: limitar a duração para a hospitalização, favorecer a presença dos pais neste processo, levar em conta as necessidades específicas da criança e informar os pais de forma compreensível. O início dessa resolução iniciou-se em Paris na associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças - APACHE, esta associação desenvolve atividades para a sociedade com o objetivo de sensibilizar e informar sobre o tema da hospitalização infantil. O hospital de Timone (Marsella) é um hospital modelo a onde a criança é muito bem tratada, e quando chega ao hospital, qualquer que seja o serviço que irá recebe-la, a criança tem a possibilidade de escolher um boneco do hospital que será seu amigo durante a internação, e acompanhará a criança inclusive na sala de operação. O hospital é um estabelecimento que compreende o jogo como um elemento normalizador e reparador de grande importância, e têm realizado esforços para introduzir o lúdico ao sistema terapêutico. A atividade lúdica é fundamental para a recuperação da criança, o mundo exterior é trazido para dentro do seu mundo, o hospital tem um sistema de vídeo que permite que amigos e familiares se comuniquem com as crianças que sofreram transplante e que devem permanecer isoladas. Na realidade o movimento da terapia lúdica começou a se manifestar na França em contextos psiquiátricos e no final dos anos quarenta, início dos anos cinquenta que começou a ter uma iniciativa real, bastante limitada todavia, nas instituições, procedentes ao norte, sobre tudo a Suécia. O hospital Robert Debré em Paris é outro hospital modelo em muitos aspectos, inclusive pela sua arquitetura, com uma rua central que tem cafeteria e sala de jogos.</p>
Hungria	<p>Na Hungria só temos conhecimento de atividades pedagógicas desenvolvidas para crianças hospitalizadas no Hospital Infantil Miskole. Este hospital apresenta 650 leitos, com pedagogos trabalhando a mais de vinte anos. Os professores apresentam especializações em educação infantil e educação especial.</p>
Reino Unido	<p>Em 1959 o governo do Reino Unido se pronunciou a favor da atenção as crianças hospitalizadas e estabeleceu as seguintes recomendações: as crianças não podem ser separadas dos seus pais, os hospitais devem oferecer alojamento para os pais que permanecem com seus filhos durante a noite, as crianças devem estar ao cuidado de uma pessoa devidamente formada, capaz de compreender as necessidades especiais da criança, e toda criança hospitalizada deve ter atividade educativa e lúdica. Em 1961 fundou-se <i>National Association for the welfare of Children in Hospital</i> - Associação Nacional para o bem-estar das crianças hospitalizadas (NAWCH) para dar alcance a estas recomendações. Esta associação tem como meta o cuidado de todas as crianças hospitalizadas. Através de serviços nacionais de informação, cartas e diversas publicações, conferencias e investigações a NAWCH objetiva cumprir todas as necessidades das crianças hospitalizadas, assim como as dos pais e dos profissionais que estão envolvidos no processo. Em 1984 a associação publicou uma carta sobre as crianças hospitalizadas e enviou ao Parlamento Europeu. O Parlamento deixou a carta mais completa e em maio de 1986, originou-se a carta europeia dos direitos da criança hospitalizada. Atualmente, a educação é um direito legal a todas as crianças e adolescentes de 5 a 16 anos. No entanto, a prestação de serviços educacionais para crianças hospitalizadas é insuficiente. Segundo um recente estudo, menos da metade das crianças hospitalizadas tem atividades recreativas, 30% dessas atividades são realizadas por profissionais devidamente formados e remunerados. E 25% das crianças são hospitalizadas em departamentos de adultos, criando dificuldade para o desenvolvimento das atividades educativas e recreativas. Na cidade de <i>NewCastle</i>, em 1985, foi criado um serviço para coordenar todos os atendimentos pedagógicos em hospitais. Com isso, foi realizado um projeto no hospital Freeman, por Susan Goodman que identificou vários problemas nesta instituição, entre eles: a diferença de idade entre as crianças, de capacidades e o período de permanência que a criança fica hospitalizada, sendo o mais relevante. E para enfrentar esses problemas, os pacientes foram divididos em três categorias: a) Permanência longa e admissões recorrentes: para estas crianças é preciso estabelecer um contato com o colégio em que o aluno esta matriculado e continuar com o</p>

	<p>mesmo programa educacional desenvolvido. b) Permanências curtas: as crianças hospitalizadas por um período inferior a uma semana, aprendem sobre o ambiente hospitalar, o papel das equipes profissionais da área da saúde e sobre tratamentos médicos. Explorando ao máximo as potencialidades educativas em torno do contexto hospitalar. Assim, quando a criança voltar para o colégio estão informados sobre o ambiente hospitalar. Com isso, consegue-se aumentar a autoconfiança e sua autoestima, sem causar traumas decorrentes da hospitalização. c) Informar as crianças saudáveis sobre hospitalização. Na Inglaterra 50% das crianças hospitalizadas ingressam no hospital por urgências médicas, sendo 1 a cada 5 hospitalizados por ano. Como norma geral, nos hospitais ingleses, existem 3 professores para 24 crianças, e são encarregados pela educação durante a hospitalização. Geralmente, cada professor tem alunos da mesma idade para que ele possa lecionar a mesma matéria. O trabalho deve ser semelhante ao desenvolvido no colégio da criança, com horário das 9:30 até 12:00 e das 13:00 até as 15:00. Também, orienta-se os pais a colaborarem com as atividades desenvolvidas para estimular a criança. Os professores desempenham um papel importante no período de hospitalização, pois os docentes conseguem criar um elo com as crianças, facilitando o estímulo para diminuir o stress infantil e potencializar o seu progresso escolar. Na Inglaterra não existe uma formação específica para lecionar em hospitais como na França, embora a experiência na educação especial apresente alguma vantagem. Os professores são nomeados pelas autoridades educativas de cada localidade. Em 1976 realizou-se o primeiro encontro Nacional de Professores Hospitalares.</p>
Itália	<p>Na Itália, programas sobre a humanização na permanência da criança hospitalizada foram iniciados no Hospital Bambino Gesù (Roma) que apresenta 10 anos de experiência neste contexto, o hospital atualmente está realizando uma avaliação do status atual dos professores que ali trabalham. O objetivo é estabelecer um treinamento e uma formação específica para os docentes. Há também na Itália uma clínica pediátrica Policlínica de San Matteo, com uma escola em que o professor está das 08:00 até as 18:00, trabalhando com a colaboração do pessoal da clínica.</p>
Noruega	<p>Na Noruega, a educação nos hospitais, até recentemente, não tinha sido objeto de interesse. Embora nos últimos anos, tenham sido criadas importantes associações que estão impulsionando a temática em questão: Associação norueguesa para deficientes físicos e a associação norueguesa de pedagogos hospitalares. Para pertencer a associação norueguesa de pedagogos hospitalares é preciso ser professor da educação infantil ou da educação básica, é necessário também o professor realizar formação continuada em educação especial para ser professor hospitalar. Esta associação, desde a sua fundação tem como objetivo o bem-estar da criança hospitalizada e a promoção das atividades escolares neste ambiente, a educação hospitalar está regulamentada por uma série de leis e as responsabilidades administrativas se dão por dois ministérios: o da Educação e da Saúde. Desde 1969 as atividades educativas para as crianças hospitalizadas na Noruega têm aumentado substancialmente e as condições educativas também melhoraram nos últimos 15 anos. A mais recente conquista foi uma resolução governamental sobre um conjunto de diretrizes a favor das crianças hospitalizadas, diretrizes essas que tem o mesmo valor legal de uma lei. As principais diretrizes estabelecem que: a) Que os departamentos e os ambientes a onde se admitem crianças devem estar desenhados e equipados para atender as necessidades dos alunos hospitalizados. b) Que as crianças hospitalizadas menores de 10 anos podem contar com a companhia dos pais durante a internação. c) Que os pais podem permanecer durante a noite no hospital para estarem com o filho. d) Que os hospitais são obrigados a dispor e facilitar de espaços e materiais para a estimular as atividades e a aprendizagem das crianças de diferentes idades. e) A criança tem o direito a receber informações sobre seu estado de saúde e de tratamento. Contudo, um recente estudo revelou os seguintes aspectos: a) Há poucos professores nos hospitais e em muitos deles, a educação não é realmente integrada. b) O direito a educação das crianças nem sempre está assegurado. c) Os professores não contam com muitas instalações dentro dos hospitais. c) Não estão bem definidas as áreas de responsabilidade entre os professores e os outros profissionais que trabalham no hospital. Na Noruega, as crianças hospitalizadas estão distribuídas em</p>

	<p>177 hospitais que contam com 50 professores da educação infantil e 135 da educação básica, trabalhando em tempo integral. A maioria dos professores da educação infantil são contratados pelo hospital, os professores da educação básica por órgãos competentes. Os professores da educação infantil consideram a administração hospitalar incompetente em recursos e materiais para a educação, o que implica numa falta de compreensão para o real significado do seu trabalho. O trabalho dos professores da educação básica está quase que exclusivamente voltado a ensinar as principais matérias escolares. Os professores da educação infantil parecem dar mais ênfase em ajudar as crianças a enfrentar o stress físico e emocional que são causados durante o período de internação. A formação dos professores da educação infantil e da educação básica é boa, a maioria tem 2 anos de pós-graduação e cursos complementares.</p>
Suécia	<p>Na Suécia, desde de muitos anos se está desenvolvendo um intenso movimento a favor da situação das crianças hospitalizadas. O interesse pelas necessidades particulares das crianças hospitalizadas tem aumentado consideravelmente nos últimos 25 anos, juntamente com o tratamento e o cuidado que as crianças recebem no hospital. São diversas as causas que estão contribuindo para o seu desenvolvimento, mas sem dúvida alguma a mais importante são as influências exercidas pela "terapia lúdica". Uma lei sueca promulgada em 1977 estabeleceu o direito de toda criança hospitalizada a ter acesso a um jogo terapêutico. Com o objetivo de facilitar a realização prática desta lei, o governo sueco colocou à disposição do Ministério da Saúde Pública todos os meios para se desenvolver uma importante campanha de informação sobre escolarização hospitalar. Na Suécia, as atividades da educação infantil e recreativas realizadas no hospital recebem o nome de terapia recreativa. Isso enfatiza que o trabalho educativo e sociológico realizado pelos professores deve ter uma meta terapêutica. As atividades que o terapeuta recreativo deve oferecer ajudarão a criança a enfrentar a hospitalização. Esta terapia se ajusta a diversas necessidades da criança, possibilita dar segurança para realizar as atividades e estabelecer melhor contato com as pessoas. Nos hospitais suecos, os profissionais que atuam diretamente com as crianças devem ter recebido obrigatoriamente, uma formação complementar. Outro aspecto é que a legislação sueca não deixa de lado os pais, quando a criança chega ao hospital se propõem que os pais ajudem a cuidar do seu filho durante o processo de internação, 66% dos pais decidem acompanhar seus filhos durante a hospitalização. Na Suécia, a pesquisadora Ivonny Lindquist foi pioneira, na terapia por meio de jogos com experiência de vários anos de trabalho com crianças. Desde 1953 lutou a favor dos direitos dos pacientes pediátricos. Foi uma das primeiras a estabelecer a importância do jogo como ajuda indispensável ao processo de reabilitação e recuperação. Como resultado de seu grande trabalho, os hospitais têm a obrigação legal de oferecer as crianças atividades e materiais recreativos e o jogo está reconhecido como uma valiosa estratégia na atenção pediátrica.</p>
Suíça	<p>Na Suíça, os professores da educação infantil e da educação básica que trabalham com crianças hospitalizadas são denominados de pedagogos hospitalares, e fazem parte de uma organização superior - <i>Schweiz Verein Fachkräfter für Körperbehinderte</i> (Equipe Suíça qualificada para os deficientes físicos) - dedicada as crianças que estão em processo de hospitalização. Esta organização se encarrega principalmente dos assuntos burocráticos e de financiamento de um curso anual para pedagogos hospitalares de dois dias de duração. Neste encontro anual que se organiza desde 1975 e devido a problemas de idiomas participam exclusivamente professores da Suíça. Na Suíça, a cerca de 60 professores trabalhando em hospitais. As condições de trabalho variam de um hospital para outro. Alguns professores são pagos pelos departamentos de saúde e educação e alguns por instituições privadas, com diferentes horários de trabalho. Os professores da educação infantil, que acompanham os pacientes mais pequenos, realizam trabalhos manuais e recreativos. Os professores da educação básica ensinam, sobre tudo, as matérias escolares mais importantes. Os docentes são considerados membros do hospital e trabalham com todas as equipes de atenção à saúde no hospital. Todos os profissionais do hospital são encarregados pelo cuidado das crianças hospitalizadas recebendo informação sobre eles, em reuniões organizadas para tal fim. Na Suíça, o diploma de professor da educação infantil é fornecido depois que cursar 3 anos, e a</p>

	diplomação do docente da educação básica dura 5 anos. A partir daqui não existe uma formação específica para trabalhar em hospital.
Turquia	Na Turquia a educação para as crianças hospitalizadas começou a ser um tópico de discussão a partir de 1975. Ainda que a educação a esta criança não tenha chegado a um nível satisfatório, cada ano se conseguem novos progressos. Na atualidade demos o departamento pediátrico do hospital da Universidade de Hacettepe que apresenta um estudo sobre o programa educativo de preparação a hospitalização infantil. Pediatras, enfermeiros, educadores e outros profissionais, juntamente com os pais, estão participando da implantação desse programa. O objetivo principal é reduzir o medo, o stress e as dificuldades de interação que a criança pode ter com os profissionais do hospital. Para as crianças que vão ser operadas, existe um programa de preparação adicional de acordo com o tipo de cirurgia. Foi criado um comitê encarregado de colocar em prática o programa mencionado para todos os hospitais da Turquia.
Iugoslávia	Também na Iugoslávia, existe um grupo de professores que se preocupam com o desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças hospitalizadas. São muitos os hospitais, com unidades pediátricas, que diariamente oferecem educação infantil e educação básica as crianças hospitalizadas. Os professores da educação infantil são responsáveis pelas atividades recreativas, os docentes da educação básica ensinam seguindo um currículo regular ensinado nos colégios, adaptando o currículo as necessidades individuais que cada criança apresenta. Na Iugoslávia o professor da escola é identificado como pedagogo. Os professores da educação infantil recebem um treinamento específico e sua atividade está regulamentada pelas instituições escolares municipais. Todos os professores hospitalares são financiados pelo estado. Nos hospitais de Belgrado existem escolas hospitalares desde de 1950. Em Outubro de 1988, no departamento de pediatria do Centro Médico Universitário de Ljubljana, se organizou o primeiro Seminário Europeu sobre educação e ensino a crianças hospitalizadas. Em 1984 a sociedade <i>Our Children</i> da república da Croácia, recomendou um programa educativo e ocupacional para as crianças internadas. Entretanto, apesar das iniciativas, as atividades escolares não estão bem organizadas em muitos hospitais da Iugoslávia.
Espanha	Na Espanha, as atividades da Pedagogia Hospitalar na Espanha seguem fundamentalmente a linha europeia: se centram quase que exclusivamente no ensino ministrado por professores contratados pelo Ministério da Educação e da Saúde. Esse tipo de atividade começou na Espanha em 1982, após a publicação da lei de integração social das pessoas com deficiência. O Hospital de reabilitação e traumatologia de <i>La Paz</i> em Madri tem uma escola hospitalar com uma psicóloga e uma pedagoga. Esta escola está localizada no departamento infantil e as crianças recebidas no hospital se entretêm jogando, recortando e fazendo trabalhos manuais. Essa atividade começou no hospital em 1985. Em Madri, outros hospitais que desenvolvem atendimento pedagógico são: Hospital <i>Ramón y Cajal</i> , Hospital <i>del Niño Jesús</i> , <i>el Primero de Octubre</i> , <i>el Hospital General de Móstoles</i> e a <i>Clínica de la Concepción</i> . O Hospital <i>San Juan de Dios de Manresa</i> conta com uma escola de educação especial que oferece assistência pedagógica a crianças hospitalizadas. Em sala de aula são ensinados os conteúdos habituais procurando personalizar o processo de ensino e aprendizagem. Esta sala de aula contém um “ <i>rincón de enfermería</i> ” - o canto da enfermagem, se trata de um canto de jogos destinado a atividade lúdica com participação livre, imaginativa e criativa, por parte das crianças. Também oferecem programas de preparação psicológica para intervenção quimioterápica, desde o ano de 1974. A aplicação deste programa corre a cargo de uma assistente social. O Hospital Universitário <i>Virgen del Rocío</i> de Sevilha apresenta desde 1986 uma sala de aula, nela se realiza o trabalho pedagógico hospitalar. Os profissionais que atuam nesta sala de aula são médicos, assistentes sociais e professores. O serviço de pediatria do Hospital <i>Clínico de Valencia</i> , o grupo de enfermagem e professoras de escolas públicas desenvolvem atividades lúdicas e recreativas de caráter voluntário recebendo como única ajuda o apoio moral. O Hospital <i>Geral de Albacete</i> , contratou em 1987 um animador sócio-cultural. Esta figura foi considerada mais adequada que o professor para atender as crianças que ficam no hospital até 10 dias. Mais tarde, para atender as necessidades educativas foi criado um grupo hospitalar composto por

	<p>professores voluntários desempregados, dando origem a uma classe dentro do hospital. Segundo um recente estudo do conselho de saúde de <i>Castilla-la Mancha</i>, a atenção pedagógica nos hospitais falha em 60% dos centros pesquisados. Em Murcia, o grupo de Classe Hospitalar reuni educadores hospitalares que ensinam em escolas públicas e privadas, sendo que 83% dos professores são da educação básica e 17% são licenciados em pedagogia e trabalham de 6 a 7 horas por dia, e 87% acham mais difícil trabalhar em um hospital do que um colégio normal. São em média 20 alunos por professor, 71% dos professores pertencem ao Ministério da Educação e o resto pelo Instituto Nacional de Saúde e 41% das classes hospitalares foram criadas nos últimos 5 anos. Na Clínica Universitária de <i>Navarra</i>, as suas atividades começaram em 1976, e o processo educativo neste ambiente iniciou em 1979, com um acordo entre o departamento de didática e o de pediatria. Os aspectos que diferenciam a atividade desenvolvida na clínica em relação a outros lugares são: a) A ação pedagógica que se propõe é direcionada a educação integral das crianças e esporadicamente dos adultos, centra-se exclusivamente em ensinar. Tem a finalidade de ajudar as pessoas enfermas para que seu desenvolvimento pessoal e social não se prejudique por conta da hospitalização. As atividades de ensino são direcionadas as crianças hospitalizadas mediante atividades de orientação e outra série de atividades que contribuem para a ocupação. b) Este serviço até o momento, é desenvolvido voluntariamente por um grande grupo de estudantes de pedagogia, supervisionado por professores do curso de pedagogia. Entre tanto, a pedagogia hospitalar serve a duas perspectivas: é uma prática para a formação profissional do estudante universitário. E ao mesmo tempo é um serviço pedagógico destinado a crianças e jovens em período de hospitalização. E desde de 1986 se organizam as Jornadas da Pedagogia Hospitalar, que acontece anualmente e é realizada por pediatras, pedagogos, psicólogos e professores. Em Outubro de 1986 foi criada a Associação Europeia de Pedagogos Hospitalares (HOPE). Esta associação surgiu da iniciativa de um grupo de professores, pediatras, pedagogos e psicólogos e outros profissionais reunidos na cidade de <i>Ljubljana</i> na Iugoslávia como motivo para o primeiro seminário europeu em educação e ensino a crianças hospitalizadas. Os pediatras, enfermeiros e professores, viam a necessidade de ressaltar o trabalho com o conhecimento e as atividades mais específicas e próprias dos profissionais da pedagogia. Os objetivos gerais dessa associação são: a) Promover o desenvolvimento da pedagogia hospitalar mediante colaboração de todos os países europeus e desenvolver uma imagem de profissionalidade dentro do hospital. O papel do pedagogo hospitalar permaneceu na sobra por muito tempo e a maioria dos profissionais não são conscientes da importância e do alcance de seu trabalho. b) Atuar entre todas as disciplinas profissionais ensinadas no campo da pedagogia hospitalar, comunicar as diversas atividades e a troca de experiências. c) Promover e estimular as investigações e publicações relacionadas a pedagogia hospitalar, já que aprendendo sobre o trabalho e as experiências dos outros se pode melhorar a qualidade do nosso trabalho. d) Oferecer e trocar informações sobre congressos e seminários. e) Unir o esforço de todos os países europeus promovendo a sua participação nesta associação e atuar como agente unificador de todas as organizações europeias relacionadas a pedagogia hospitalar.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Lorente e Lizasoain (1992).

O contexto histórico da Pedagogia Hospitalar na Europa promoveu o avanço desse atendimento, principalmente na França por ser pioneira nessa modalidade de ensino. As particularidades de cada país em relação a educação ao escolar hospitalizado apresentam características específicas, bem como a sua própria legislação, denominação e por quem esse tipo de atividade profissional é realizada.

Os **países da América Latina** também apresentam atividades relevantes no percurso histórico da Pedagogia Hospitalar, com a sua representação no contexto mundial, temos os países da América Latina com as suas memórias para esse atendimento educacional. Os países da América Latina não foram pioneiros na educação hospitalar, mas apresentam significativa colaboração nesta modalidade de ensino para enfrentar os desafios e os avanços que estão presentes em cada país.

A Pedagogia Hospitalar na América Latina está em um período importante de desenvolvimento, portanto, requer uma atenção especial das autoridades, profissionais da saúde, professores, iniciativa privada, entre outros, para que essa atividade educacional seja efetivamente um direito educacional. Alguns dos países da América Latina estão passando por dificuldades econômicas, dessa forma, o trabalho educativo em hospitais foi adiado, não há ainda um reconhecimento por parte das autoridades, ou o reconhecimento social dessa modalidade de educação que ocorre dentro do hospital.

Na América Latina, os países apresentam o mesmo objetivo que norteiam a Pedagogia Hospitalar na Europa, em contribuir com o processo de hospitalização, ajudar a criança a continuar os seus estudos, tornar a internação um momento alegre e proveitoso. Optamos por apresentar uma síntese sobre a atuação da Pedagogia Hospitalar nos países latinos.

No **Chile**, em 1959, o Diretor Provincial de Educação apresentou um desafio para a professora Norma Decarli Cid em criar uma escola no Hospital Infantil Leonor. Em 1960, o Ministério da Educação publicou uma resolução criando a partir de 01 de março daquele ano uma escola mista. No início da década de 90, grandes mudanças começaram acontecer na educação tendo como estopim a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia a onde iniciou um movimento para fornecer a educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. As diretrizes dessa conferência deram impulso a reformas na educação ao redor do mundo, e a América Latina não ficou para trás, tampouco o Chile (GARCÉS ROA, 2008).

De acordo com Garcés Roa, (2008), mudanças ocorrem na educação devido ao aumento de investimentos econômicos e modificações na política educacional, o Estado tornar-se responsável pela educação, com a implementação de novos caminhos

para a educação, incluindo a Pedagogia Hospitalar. As bases legais desse atendimento teve uma evolução e somente em 1999, o Ministério da Educação reconhece oficialmente a Pedagogia Hospitalar e emite o decreto Supremo da Educação nº 374/99 que enfatiza que: a) A criação de uma escola básica especial no espaço hospitalar. b) A criação de uma sala de aula da educação básica especial que esteja dependente de um estabelecimento de ensino perto de um hospital.

O crescimento da Pedagogia Hospitalar no Chile tem sido rápido, o que não significa que seja fácil. O esforço para instalar salas de aula apropriada com todos os recursos necessários, com um trabalho abrangente em cooperação com outros profissionais e dos Ministérios da Educação e Saúde têm permitido o direito a essa educação. Até o ano de 2007, o Chile apresentava 27 classes hospitalares, a cidade de Santiago apresenta o maior número de hospitais que oferecem educação no período de hospitalização. O atendimento pedagógico domiciliar no Chile está em processo de regulamentação pelo Ministério da Educação para fornecer orientações sobre esta modalidade educacional, em prestar atendimento educacional em casa, com o compromisso de não deixar nenhuma criança sem educação (GARCÉS ROA, 2008).

A **Costa Rica** conta com um hospital *El Hospital Nacional de Niños*, Dr. Carlos Saenz, que apresenta atendimento educacional no ambiente hospitalar, e seu funcionamento está ligado ao Ministério da Educação. Seus objetivos principais são:

-Promover a igualdade de oportunidades a crianças e adolescente hospitalizados através de programas de apoio educativo adaptado as necessidades e condições de saúde que apresente a população.

-Orientar os pais e encarregados sobre os direitos que possuem seus filhos pela condição da hospitalização e a atenção adequada as necessidades identificadas.

-Facilitar a incorporação de crianças e adolescente hospitalizado a instituição de ensino de procedência através do processo educativo desenvolvido na Pedagogia Hospitalar.

-Gerar a interação entre os diferentes profissionais de saúde e de educação para a troca de recomendações e estratégias de trabalho (GARCÉS ROA, 2008).

Na **Guatemala** existem três classes hospitalares localizadas no *Hospital Roosevelt*, *San Juan de Dios* e de Infectologia e Reabilitação que se encontram na capital da cidade de Guatemala. De acordo com um estudo apresentado pelas três

classes hospitalares dos hospitais denominados, em março de 2007 o Ministério da Educação estabeleceu uma organização para as aulas realizadas nos hospitais, estando da seguinte forma: a) Manter a continuidade da escolarização e formação e das crianças que por razões de saúde estão encontram-se hospitalizados. b) Contribuir para a melhoria da qualidade de vida das crianças que são internadas em hospitais. c) Quando o tratamento médico estiver terminado, a criança deve voltar a vida social e escolar da melhor forma, sem prejuízos. d) Fomentar que a permanência no hospital é agradável (GARCÉS ROA, 2008).

Em **El Salvador** existe uma única classe para escolarização das crianças internadas denominada *Reinaldo Borja Porra* localizada no *Hospital de Niños Benjamín Bloom*, em San Salvador. Está ligada a área da Educação Especial no Ministério da Educação, e conta com o apoio de algumas ONGs e empresas. Dentro dos seus objetivos estão: a) Apoiar as crianças em seu ingresso no Hospital através das artes, especialmente música e pintura. b) Apoiar as crianças nas dificuldades e nos atrasos escolares. O trabalho baseia-se principalmente em atividades artísticas, artesanato, pintura, desenho, música. Festivais e competições são realizadas com os alunos que frequentam o hospital (GARCÉS ROA, 2008).

Em **Honduras** existem dois hospitais que desenvolvem a Pedagogia Hospitalar: o Hospital Materno Infantil, com a classe "Sorriso de Criança" e o Hospital *San Felipe*, com a classe hospitalar "Vida Infantil". As duas classes hospitalares são reconhecidas pelo Ministério da Educação. Cada classe apresenta suas próprias características, no Hospital Materno Infantil, há espaço suficiente no 6º andar, aonde existem cantos de aprendizagem. A escola de San Felipe Hospital, tem uma área dentro do hospital, dividido em duas salas, para a educação infantil e ensino fundamental. O trabalho educacional é constante para as crianças com longa permanência. Usam o método Montessori para desenvolver o processo pedagógico com atividades individuais e em grupo (GARCÉS ROA, 2008).

No **Brasil** a Pedagogia Hospitalar apresenta várias indefinições sobre a sua real origem, temos várias narrativas que apresentam o seu ponto de vista e a sua argumentação para o contexto histórico. Assim, como na Europa e em outros países do mundo, o atendimento pedagógico no contexto hospitalar no Brasil deve seu progresso

devido a movimentos que aconteciam no mundo e que repercutiam na sociedade brasileira, movimentação essa em prol do direito à educação, à saúde, humanização, entre outros. A Pedagogia Hospitalar no Brasil sempre teve sua política educacional atrelada a educação especial.

Conforme Jannuzzi (2004), a preocupação em escolarizar no ambiente hospitalar começou no ano de 1600, no Brasil colônia, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, com o atendimento educacional destinado aos deficientes físicos. Já Mazzotta (1996) enfatiza que no ano de 1931, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, ações pedagógicas aconteciam no contexto hospitalar realizadas pela professora Carmem Itália Sigliano.

Em seu arquivo de relatórios anuais foi possível encontrar registros indicando o movimento escolar do período de 01/08/1931 a 10/12/1932. [...] tecnicamente tais classes funcionam todas como classes hospitalares ou, ainda configurando a modalidade “**ensino hospitalar**”, isto é, mesmo não compondo grupo-classe, casa professora tem uma programação de atendimento individualizado aos alunos que estão como pacientes no hospital (MAZZOTA, 1996, p. 36, grifo do autor).

Entretanto, Barros (2011, p. 21) enfatiza o contexto histórico da escolarização em hospitais e menciona que:

Sem querer desmerecer o registro histórico que comumente nos remete à Europa do Pós Guerra, como sendo o palco primeiro do que se possa tomar por aproximação a uma Escola Hospitalar, vale fazer constar a anterioridade de uma iniciativa ocorrida aqui mesmo, no Brasil. Trata-se daquilo que poderíamos hoje chamar de serviço de escolarização do Pavilhão-Escola Bourneville para crianças anormais, do Hospício Nacional de Alienados do Rio de Janeiro, fundado em 1902 e extinto em 1942

A mesma autora ratifica e comenta sobre a origem da escolarização hospitalar no Brasil:

O fato da origem possível da escola hospitalar no Brasil estar dada naquilo que foi ao mesmo tempo o embrião do ensino especial em nosso país - os asilos para alienados ajuda a entender o pertencimento ao qual a escolarização em hospitais se enquadrou quando finalmente se fez regulamentada como uma modalidade de ensino. Assim, pois, os mesmos anos 30 do século vinte que antecipavam o fechamento do Pavilhão Bourneville, anunciavam o surgimento das primeiras – então reconhecidas como tal – classes especiais nas

enfermarias para deficientes físicos (provavelmente sequelados de poliomielite) da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (BARROS, 2011, p. 21).

Contudo, em 14 de Agosto de 1950 na cidade do Rio de Janeiro, no Hospital Municipal Jesus, tem-se a descrição da primeira classe hospitalar no Brasil. A professora Lecy Rittmeyer criou a primeira classe hospitalar com o objetivo de que as crianças pudessem dar continuidade aos seus estudos dentro do hospital (SCHILKE, 2007).

A partir de 1950, ocorreu um significativo aumento no número de hospitais que oferecem escolarização a criança hospitalizada. Fonseca (2011) apresenta um mapeamento sobre a quantidade de hospitais que disponibilizam o atendimento educacional. Sua pesquisa, identificou 128 hospitais com atendimento pedagógico em 19 estados e no Distrito Federal, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Hospitais do Brasil com Atendimento Pedagógico

REGIÃO	ESTADO	QUANTIDADE	INSTITUIÇÃO
Norte	Acre	3	Hospital de Saúde Mental do Estado do Acre; Fundação Hospitalar do Acre; Hospital Infantil Yolanda Costa e Silva.
Norte	Pará	5	Hospital Ophir Loyola (Oncologia); Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará; Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência; Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana; Hospital Universitário João de Barros Barreto.
Norte	Roraima	1	Hospital da Criança Santo Antônio.
Norte	Tocantins	1	Hospital de Referência de Gurupi.
Nordeste	Bahia	14	Hospital Sarah de Salvador; Hospital da Criança; Hospital Infantil Martagão Gesteira; Hospital Roberto Santos; Hospital Santa Isabel; Hospital Couto Maia; Hospital Eládio Lassferre; Hospital Anna Nery; Hospital São Rafael; Hospital Otávio Mangabeira; Hospital Manuel Novaes; Itabuna; Hospital São Marcos; Hospital Aristides Maltez; Hospital Estadual Subúrbio.
Nordeste	Ceará	3	Hospital Infantil Albert Sabin; Instituto do Rim; Hospital do Coração.
Nordeste	Maranhão	1	Hospital Sarah São Luís.
Nordeste	Rio Grande do Norte	3	Hospital Varela Santiago; Hospital do Seridó; Hospital Maria Alice.
Nordeste	Sergipe	2	Hospital João Alves Filho; Hospital Universitário de Aracajú.
Centro-Oeste	Distrito Federal	12	Hospital de Base de Brasília; Hospital Regional Materno Infantil Asa Sul; Hospital de Reabilitação Asa Norte; Hospital de Apoio; Hospital Regional de

			Brasília; Hospital Regional do Gama; Hospital Regional de Ceilândia; Hospital da Cidade de Taguatinga; Hospital Sarah de Brasília; Hospital Regional de Sobradinho; Hospital Regional de Samambaia; Hospital Universitário de Brasília.
Centro-Oeste	Goiás	5	Hospital Materno-Infantil de Goiânia; Hospital de Clínicas; Hospital Araújo Jorge, Hospitais de Doenças Tropicais de Goiânia; Centro Integrado de Saúde Mental Emanuel.
Centro-Oeste	Mato Grosso	1	Hospital Universitário Júlio Müller.
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	6	Associação Beneficente Santa Casa da Cidade de Campo Grande; Hospital Universitário de Campo Grande; Hospital Regional de Mato Grosso do Sul Rosa Pedrossian; Hospital São Julião; Hospital Universitário de Dourados; Hospital do Câncer Alfredo Abrão.
Sudeste	Espírito Santo	1	Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória.
Sudeste	Minas Gerais	10	Hospital Sarah Kubitschek; Hospital João Paulo II; Fundação Hemominas; Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte; Hospital Universitário de Juiz de Fora; Hospital Municipal de Governador Valadares; Hospital Vital Brasil; Hospital Márcio Cunha; Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros; Hospital Universitário Clemente Faria.
Sudeste	Rio de Janeiro	16	Hospital Municipal Jesus; Hospital São Zacharias; Hospital Marcílio Dias; Hospital Cardoso Fontes; Hospital dos Servidores do Estado; Hospital Geral de Bonsucesso; Instituto Nacional do Câncer; Instituto Estadual de Hematologia Arthur de Siqueira Cavalcanti; Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira; Hospital Universitário Pedro Ernesto; Hospital Geral de Nova Iguaçu; Hospital Universitário Antonio Pedro; Hospital Getúlio Vargas Filho; Hospital Municipal Desembargador Leal Junior; Hospital Alcides Carneiro; Hospital Infantil Ismélia da Silveira.
Sudeste	São Paulo	25	Hospital da Santa Casa de Misericórdia; Hospital São Paulo; Hospital do Câncer; Centro de Atenção Integral a Saúde Clemente Ferreira; Hospital das Clínicas; Instituto do Coração; Instituto da Criança; Instituto de Traumatologia-Ortopedia; Hospital Emílio Ribas; Instituto de Psiquiatria; Hospital Estadual Infantil Darcy Vargas; Hospital Infantil Candido Fontoura; Hospital de Clínicas de Ribeirão Preto; Hospital da SOBRAPAR; Hospital do Servidor Público Municipal da Cidade de São Paulo; Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo, Centro Infantil Boldrini; Hospital de Clínicas de Campinas; Hospital Mario Gatti; Hospital de Clínicas e Hemocentro de Marília, Hospital de Base de São José do Rio Pedro; Hospital Municipal de Paulínia; Hospital do Câncer de Barretos; Hospital GRENDA; Hospital Municipal Vereador José

			Storópolli.
Sul	Paraná	6	Hospital Infantil Pequeno Príncipe; Hospital Erasto Gaertner; Hospital Evangélico de Curitiba; Hospital das Clínicas de Curitiba; Fundação Criança Renal; Hospital Santa Casa, Cornélio Procópio.
Sul	Santa Catarina	9	Hospital Infantil Joana de Gusmão; Hospital Hélio Anjos Ortiz; Hospital Regional Lenoir Vargas Ferreira; Hospital Nossa Senhora da Conceição; Hospital Bom Jesus; Hospital Santa Terezinha; Hospital São Francisco; Hospital Regional São Paulo; Hospital Santo Antônio.
Sul	Rio Grande do Sul	4	Hospital de Clínicas de Porto Alegre; Hospital da Criança Santo Antônio; Hospital Universitário de Santa Maria; Hospital Santa Terezinha;

Fonte: Fonseca (2011).

Com o resultado do mapeamento de Fonseca (2011), percebemos que os dados são positivos, ocorre a ampliação dessa educação que vem crescendo no Brasil. Ainda não temos uma legislação nacional própria para garantir a escolarização hospitalar a todas as crianças da educação básica, alguns Estados e Municípios brasileiros apresentam a sua própria legislação para essa educação não formal. A política educacional brasileira ainda apresenta um retrocesso em relação aos países da Europa que apresentam leis que garantem o atendimento educacional no hospital, por mais que tenhamos um aumento no número de hospitais realizando esse atendimento.

Em relação ainda a pesquisa realizada por Fonseca (2011), o estado do Paraná apresenta dados atualizados sobre a quantidade de hospitais que oferecem atendimento pedagógico hospitalar. No total são 18 instituições no Paraná que promovem escolarização:

1. Associação Hospitalar de Proteção à Infância Doutor Raul Carneiro - Hospital Pequeno Príncipe - Curitiba;
2. Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia - APACN - Curitiba;
3. Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná - Curitiba;
4. Hospital do Trabalhador - Curitiba;
5. Hospital Erasto Gaertner - Curitiba;
6. Hospital Universitário Evangélico - Curitiba;
7. Hospital Universitário Regional - Maringá;
8. Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná - Londrina;

9. Hospital do Câncer - Londrina;
10. Hospital Universitário do Oeste do Paraná - Cascavel;
11. Hospital do Câncer UOPECCAN - Cascavel;
12. Hospital Infantil Doutor Waldemar Monastier - Campo Largo;
13. Hospital Regional do Litoral do Paraná - Paranaguá;
14. Clínica HJ Ltda - União da Vitória;
15. Comunidade Terapêutica Esquadrão da Vida - Ponta Grossa;
16. Hospital Cajuru - Curitiba;
17. Centro Hospitalar de Reabilitação Ana Carolina Moura Xavier - Curitiba;
18. Comunidade Terapêutica rosa mística - Ponta Grossa (PARANÁ, 2015).

Vários foram os movimentos que contribuíram juntamente com as políticas educacionais para o desenvolvimento da Pedagogia Hospitalar no Brasil, a Constituição Federal (1988) que deixa claro o direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994) em favor dos direitos humanos e inclusão social, é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Foi adotada em Assembleia Geral, e apresenta os procedimentos das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Essa resolução é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esses documentos fazem parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva.

Somente em 2001, o Brasil apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que expressam a preocupação com a escolarização no ambiente hospitalar, mas a resolução deixa claro que esse atendimento pedagógico é destinado os alunos da educação especial.

É importante destacar que na atualidade a Educação Especial no Brasil apresentou mudanças, com novos direcionamentos para essa modalidade de ensino. Antes de 2000, outros documentos e resoluções da política educacional davam as orientações para a educação e não mencionavam o atendimento pedagógico ao aluno

que se encontra no ambiente hospitalar, mas na contemporaneidade, somente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 2009 deixam claro e enfatizam a garantia da escolarização no hospital aos alunos da educação especial, e não mencionam esse atendimento aos alunos da educação básica. Até o momento, não existe outro documento legal que esclareça essa forma de educação não formal.

É preciso ainda que as políticas educacionais, juntamente com os pesquisadores da Pedagogia Hospitalar no Brasil e as áreas da educação e saúde realizem esforços coletivos em prol dessa escolarização, é inquestionável as contribuições desse atendimento ao escolar em tratamento de saúde, embora ele não aconteça a todas as crianças internadas e pela sua escassa literatura neste segmento, faz-se necessário ampliar esse atendimento educacional e suas pesquisas para que a sociedade tenha conhecimento dessa prática para que ela realmente aconteça em todo território nacional brasileiro.

Na próxima seção, apresentamos os diferentes níveis e contextos que fazem parte do APETS, assim como a Pedagogia Hospitalar. O processo de escolarização que acontece no hospital não é o único ambiente que está destinado para tal atividade, outros espaços também oferecem esta condição em que educação e saúde estão de mãos dadas a favor da escolarização do escolar em tratamento de saúde.

2.4 OS DIFERENTES NÍVEIS E CONTEXTOS DE ATUAÇÃO NO APETS

O Atendimento Pedagógico ao escolar em tratamento de saúde acompanha as transformações do contexto educacional na contemporaneidade. Há mudanças na sociedade, na educação, nas metodologias de ensino e principalmente no espaço geográfico. Na atualidade, o processo de ensino e de aprendizagem não acontece somente na escola ou em sala de aula, a escolarização também acontece além do espaço formal da escola.

Sabemos que o *locus* escolar por muito tempo foi o único ambiente destinado a aprendizagem, entretanto, a sociedade muda diariamente, assim como a forma de

aprender e de onde ensinar, mudanças que dependem da necessidade social e principalmente a do aluno, aonde diferentes contextos de ensino aparecem para ampliar a democratização da educação como uma forma de inclusão, de continuidade ao processo de escolarização, educação essa denominada de não formal. A Educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal (GOHN, 2011).

O avanço da educação não formal no Brasil se deu com LDBEN 9394/96 quando a lei expressa que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Em seu artigo “Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”, a autora faz um questionamento em seu estudo sobre a educação não formal: “Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?” e enfatiza que:

[...] Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) [...] (GOHN, 2006, p. 29).

A autora citada ainda em seu artigo faz outro questionamento sobre a educação não formal: “Como se educa? Em que situação, em qual contexto?” e indaga o questionamento com a seguinte resposta: “Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (GOHN, 2006, p. 29)”. Nesta mesma perspectiva, Gohn (2006, p. 32-33) apresenta resumidamente os objetivos da educação não formal como sendo:

a) Educação para cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Na perspectiva do APETS, como educação não formal, os diferentes níveis e principalmente os contextos de ensino, estão diretamente ligados a saúde, pois estes ambientes proporcionam a continuidade da escolarização, bem como, a assistência que integra educação e saúde.

A LDBEN 9394/96 apresenta os níveis e as modalidades de educação e ensino na seguinte condição: educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior. Estes são os diferentes níveis de atuação profissional que o professor pode ter no APETS durante sua profissionalização, levando em conta a sua formação no ensino superior, que direciona os seus níveis e contextos de atuação (BRASIL, 1996).

Atualmente, o docente pode atuar em diferentes contextos como: Hospitais, Empresas, Presídios, na educação do campo, na residência do aluno, em áreas indígenas, em estúdios de gravação - vídeo aula, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, em ONGs, Editoras, na educação corporativa, entre outros ambientes que vão além dos muros da escola. Na perspectiva do APETS, os ambientes destinados à escolarização fazem parte da melhoria da condição de saúde do aluno em processo de escolarização e inclusão.

Estes contextos da educação não formal contribuem significativamente para a recuperação do escolar em tratamento de saúde, como o hospital, o atendimento ambulatorial, as casas de apoio, conforme a necessidade que não o faz ficar diretamente hospitalizado, mas, por exemplo, por morar fora da proximidade de um hospital para seu tratamento de saúde, necessita se alocar nesses espaços, como as casas de apoio. Matos e Mugiatti (2008, p. 116) enfatizam que:

A ação pedagógica, em ambientes e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação de habilidades do pedagogo/professor. A estruturação de uma pedagogia hospitalar deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre educação e saúde. A sua respectiva atuação não pode visar, como ponto principal, o resgate da escolaridade, mas o atendimento do escolar que demanda atendimento pedagógico. Para tanto, o educador deve estar de posse de habilidades que o façam capaz de refletir sobre suas ações pedagógicas, bem como de poder ainda oferecer uma atuação sustentada pelas necessidades e peculiaridades de cada escolar em tratamento de saúde.

A prática pedagógica no APETS pode acontecer em diferentes ambientes além do hospital, que muitas vezes torna-se referência para essa escolarização. Os espaços de ensino e aprendizagem em contextos da educação não formal destinados ao escolar em tratamento de saúde podem ser:

2.4.1 Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD

O Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD, é destinado ao escolar que está em tratamento de saúde na sua casa, ou em uma residência para receber atendimento educacional. O aluno ainda não apresenta possibilidade de voltar a educação formal, recebe o tratamento de saúde e o acompanhamento pedagógico de um professor no ambiente domiciliar. A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e o artigo 13 faz a seguinte menção ao APD:

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

§ 1º As classes hospitalares e o **atendimento em ambiente domiciliar** devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, grifo do autor).

Como podemos perceber, o APD apresenta sua diretriz nacional aos alunos da educação especial, não contempla os alunos da educação básica. O APD acontece em alguns estados brasileiros com a sua própria legislação diante de normativas e resoluções de cada estado ou município. Como exemplo, em 2003 o Conselho Estadual de Educação do Paraná, conceitua esta forma de atendimento por meio da deliberação nº 02/03 - Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais - no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, no artigo 14 que expressa:

Art. 14 Os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, compreendendo: I. Classe especial; II. Escola especial; III. Classes hospitalares; IV. **Atendimento pedagógico domiciliar**; V. Centro de apoio pedagógico; VI. Centro multidisciplinar de atendimento especializado; VII. Educação profissional; VIII. atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais (PARANÁ, 2003, grifo do autor).

Essa mesma deliberação, menciona os serviços especializados, e no item d textualmente contempla a seguinte determinação:

d) Atendimento pedagógico domiciliar - serviço destinado a viabilizar a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais que estejam impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio, mediante atendimento especializado realizado por professor habilitado ou especializado em educação especial vinculado a um serviço especializado (PARANÁ, 2003).

Os hospitais procuram evitar ao máximo a internação prolongada, pois o processo de hospitalização apresenta riscos como no caso a infecção hospitalar, com isso, muitos tratamentos são feitos em casa e o atendimento pedagógico domiciliar é um campo de atuação pouco explorado pelos professores e poucas pesquisas são realizadas neste tipo de atendimento pedagógico.

Os estudantes que recebem alta do hospital no qual estavam internados, que apresentam atestado médico para recuperar a saúde no ambiente domiciliar, num período prolongado, passam a ter atendimento pedagógico domiciliar que é fundamental para que o escolar de continuidade aos seus estudos, bem como, a manutenção do vínculo com a escola e a melhoria da sua condição de saúde.

2.4.2 Organização não governamental - ONG

São todas as organizações sem fins lucrativos, criadas por pessoas que trabalham voluntariamente em defesa de uma causa. A ONG recebe ajuda financeira de pessoas físicas, empresas privadas, fundações e em alguns casos da colaboração do próprio Estado. Os trabalhos são desenvolvidos por funcionários contratados e principalmente por voluntários. Existem ONGs que desenvolvem trabalhos relacionados

a educação e saúde, que buscam unir a essas duas áreas para que crianças e adolescentes tenham condição de desenvolver seus estudos com acompanhamento ou tratamento médico.

Podemos mencionar algumas ONGs que desenvolvem trabalhos relacionando a educação e saúde: Instituto Ayrton Senna, Associação Francisca de educação ao cidadão especial, Criança Segura, a APACN que é uma instituição sem fins lucrativos, considerada de utilidade pública federal, estadual e municipal, e que tem como objetivo a humanização do tratamento de câncer de crianças e adolescentes carentes, entre outras.

Temos como exemplo de um contexto aonde acontece atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde o GRAACC - Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer:

[...] que é uma **instituição sem fins lucrativos**, criada para garantir a crianças e adolescentes com câncer, dentro do mais avançado padrão científico, o direito de alcançar todas as chances de cura com qualidade de vida. O hospital do GRAACC realiza cerca de 3.000 atendimentos anualmente, entre sessões de quimioterapia, consultas, procedimentos ambulatoriais, cirurgias, transplantes de medula óssea e outros. Além de diagnosticar e tratar o câncer infantil, o GRAACC atua no desenvolvimento do ensino e pesquisa. O GRAACC tem como principal missão garantir a crianças e adolescentes com câncer, dentro do mais avançado padrão científico, o direito de alcançar todas as chances de cura com qualidade de vida. No decorrer dos últimos anos isso tem sido possível graças ao trabalho de uma equipe multidisciplinar de especialistas - médicos, enfermeiros, dentistas, nutricionistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, **pedagogos** e recreadores - sempre apoiada por um abnegado e convicto grupo de voluntários. Ao todo são cerca de 650 funcionários e 450 voluntários, além de outros colaboradores externos, estudantes da Unifesp/ EPM e de mão de obra terceirizada, que diariamente ajudam a organização a alcançar o seu maior objetivo - salvar vidas (GRAACC, 2015, grifo do autor).

Atualmente no Brasil, várias ONGs destinam suas atividades na relação entre educação e saúde, muitas delas desenvolvem atendimento pedagógico a crianças ou adolescentes que encontram-se em tratamento de saúde. As atividades pedagógicas desenvolvidas nas ONGs contribuem ao desenvolvimento humano e a democratização da educação.

2.4.3 Casa de Apoio

As casas de apoio, são instituições que recebem crianças e adolescentes que estão ou vão passar por um tratamento de saúde em um hospital ou clínica que fica muito distante de sua cidade de origem. Na casa de apoio, o escolar em tratamento de saúde fica com seus pais ou responsáveis para se tratar e dar continuidade aos seus estudos. Como exemplo, podemos citar a casa de apoio Ronald McDonald em São Paulo, que apresenta a seguinte função:

Por não residir na capital paulista, ou mesmo fora do Estado de São Paulo, boa parte dos jovens pacientes que recorrem ao tratamento do GRAACC acaba sendo retirada do convívio com suas famílias. Mas, para aliviar essa situação de ausência da rotina familiar, aqueles que necessitam podem se hospedar na Casa de Apoio do GRAACC, a Casa Ronald McDonald São Paulo, inaugurada em 2007. Ali, contam com o suporte extra-hospitalar necessário (alimentação, educação, transporte e lazer) durante todo o período de tratamento. Numa experiência inovadora de saúde, isso significa garantir a própria continuidade dos procedimentos médicos, favorecendo assim maior complacência ao tratamento e aumento das chances de cura (GRAACC, 2015).

Nesta mesma intenção, podemos citar também a Casa Durval Paiva de apoio à criança com câncer, na cidade de Natal, que busca:

Atender a criança e ao adolescente com câncer e doenças hematológicas crônicas e seus familiares, durante e após o tratamento, buscando a cura, contribuindo para o resgate da cidadania, dignidade e a qualidade de vida. A Casa atende hoje mais de 600 pacientes, oferecendo todas as refeições diárias, cerca de 2.400 refeições mensais, transporte para a realização do tratamento e exames, auxílio na compra de medicamentos, aquisição de próteses, visitas hospitalares, passeios, dentre outras atividades. A Casa Durval Paiva possui uma equipe multidisciplinar que conta com assistentes sociais, psicólogas, dentista, fisioterapeuta, nutricionista, médica, enfermeira, farmacêutica, **pedagogas**, instrutor de informática, arte educador, funcionários e voluntários dedicados à causa. Inerentes ao estado de saúde dessas pessoas, bem como à convivência com os problemas das famílias por ele ocasionados, a Casa Durval Paiva, em busca de melhor assistência, criou projetos com propostas de **humanização e inclusão social** aos atendidos (CASA DURVAL PAIVA, 2015).

As casas de apoio no Brasil, ajudam significativamente as crianças e adolescentes que estão em tratamento de saúde, como podemos verificar não é só à acomodação que acontece neste contexto, toda uma infraestrutura fica à disposição, assim como a continuidade dos estudos.

2.4.4 Clínica de Hemodiálise

As clínicas são estabelecimentos públicos ou privados que administram tratamentos terapêuticos a pessoas que estão fora do ambiente hospitalar. Existem milhares de clínicas no Brasil que realizam atendimento geral ou especializado aos pacientes que estão em tratamento de saúde.

Nas clínicas de hemodiálise, os pacientes que por algum motivo perderam a função renal e precisam se submeter a tratamentos que substituam essa função. A diálise é um processo que tem a função de retirar todas as substâncias indesejáveis acumuladas por filtração.

Neste século, o papel da democratização e da inclusão na educação está presente em várias estancias sociais, busca resgatar a cidadania e o acesso à escolarização em diferentes níveis e contextos através de várias iniciativas com projetos que realizam parceria como estado ou município. No contexto da educação não formal, destinada a cidadãos que estão em tratamento de saúde e ao mesmo tempo dando continuidade à sua vida social e educacional, temos hoje várias ações que buscam associar educação e saúde para o desenvolvimento humano.

Na perspectiva do APETS, em que o processo de educação e saúde acontece em diferentes ambientes, podemos mencionar vários projetos realizados em clínicas que acontecem pelo Brasil que completam o objetivo de incluir, escolarizar e resgatar a condição de saúde. Como exemplo, podemos apresentar a Clínica de hemodiálise de Cachoeira do Sul que participa do projeto Alfabetiza Rio Grande, que apresenta o seguinte trabalho:

Um projeto pioneiro de inclusão está sendo promovido no Estado, no município de Cachoeira do Sul, dentro de uma clínica que atende pacientes com hemodiálise. Vinte pessoas que fazem tratamento no hospital e eram analfabetas, estão recebendo aulas através do projeto Alfabetiza Rio Grande, da Secretaria Estadual da Educação. A Clínica Reviolin participa do programa desde setembro de 2003, quando iniciaram as primeiras turmas. Este ano, resolveu ampliar o atendimento, contando agora com duas alfabetizadoras que realizam trabalhos individuais com os pacientes no momento do tratamento. De acordo com a administradora da clínica, Tânia Alves, a parceria entre a Clínica e a Secretaria da Educação, através da 24ª Coordenadoria Regional, está ajudando na melhora da auto-estima e nos resultados do tratamento. "Agora eles estão respondendo mais rápido ao tratamento, pois conseguem compreendê-lo melhor. As aulas de alfabetização estão servindo de estímulo

para uma boa recuperação", destacou. A coordenadora estadual do Alfabetiza Rio Grande, Lenira Weil, considera a iniciativa muito importante para o resgate da identidade dessas pessoas. "Este é um projeto inclusivo, que pretende atingir o maior número de analfabetos para acabar com esta chaga social. Queremos que após os seis meses de aula no alfabetiza, estes alunos possam integrar ao sistema da rede pública, através das escolas regulares de alfabetização de jovens e adultos", concluiu (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

A Reviclin Clínica Renal (Figura 2) atua há 24 anos em Cachoeira do Sul, atendendo as necessidades de saúde e bem-estar físico, emocional e social dos pacientes com Insuficiência Renal Crônica, para que tenham maior expectativa e qualidade de vida. A clínica conta com uma equipe multidisciplinar que presta assistência e acompanhamento aos pacientes e seus familiares, promovendo atividades terapêuticas, assistenciais e educacionais.

Figura 2 - Imagem da Clínica Reviclin



Fonte: http://www.jornaldopovo.com.br/anuarios/2010/anuario/materias/189/reviclin:_referencia_em_a_tendimento_nefrologico.htm.

Todos esses contextos que relacionam educação e saúde mencionados, fazem parte do APETS, com diferentes ambientes em que a presença do professor contribui

para o desenvolvimento humano, aonde esses espaços são novos campos de atuação para a docência. No Brasil, esses diferentes contextos aonde ocorre a ação docente ligada à condição de saúde e de escolarização estão em crescimento, não são muitos, mas são iniciativas que devem tornar-se exemplo de cidadania e progresso social para que a nossa sociedade possa repetir essas condições.

É necessário associar esses novos contextos de ensino e aprendizagem às tendências educacionais do século XXI, em especial, aos saberes necessários a uma educação do futuro, aonde buscamos nos referenciar em Morin (2011) e outros autores para descrever a prática pedagógica no APETS aliada ao paradigma da complexidade.

2.5 PRINCÍPIOS E SABERES NECESSÁRIOS PARA O PROFESSOR ATUAR O APETS DIANTE DE UMA VISÃO COMPLEXA

As tendências educacionais do século XXI buscam atender os novos propósitos da educação neste século, assim como, os vigentes contextos de ensino e de aprendizagem, juntamente com a evolução das tecnologias da informação e comunicação e da necessidade de um novo modelo pedagógico, principalmente no contexto do APETS, que possibilite ressignificar e reorganizar os espaços de aprendizagem dos ambientes educacionais não formais, como também, a prática pedagógica do professor e a sua metodologia de ensino.

A sociedade contemporânea apresenta visível exaustão do paradigma positivista, tanto em relação aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, quanto à condição da educação que apresenta-se incompatível, com pouca conexão com a realidade educacional e com os acontecimentos que envolvem a educação formal e não formal.

Existe fortemente na educação contemporânea, a tentativa de superar o modelo social conservador, a ruptura do pensamento newtoniano-cartesiano. Behrens (2012, p. 147), comenta que o paradigma na lógica disciplinar está sobre os efeitos da:

[...] proposição newtoniano-cartesiana baseada na razão levaram à fragmentação como eixo da proposição da organização da ciência, em especial a partir das ideias de Descartes (1973) no livro *Discurso do método*, que defende como premissas as seguintes: jamais acolher alguma coisa como

verdade sem evidência concreta; dividir cada um dos conceitos em tantas partes quanto for possível para resolvê-las; partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir degrau a degrau o conhecimento; buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que provoquem a certeza de nada omitir. Com base nessas premissas, organiza-se desde o século XVII, a ciência e, por consequência, a educação, na busca da verdade científica e na visão reduzida do universo como máquina manipulada pelos homens e mulheres. Neste processo, a depredação da natureza foi resultante de maneira objetiva de lidar com os fenômenos e da vivência da verdade baseada em fatos isolado, que permitiram que a humanidade se apropriasse do universo de maneira racional e com visão reducionista, ocasionando grandes desastres e desdobramentos graves e irreversíveis, como inundações em função do desmatamento e o aquecimento global, entre outros.

Ainda, nesta visão positivista sustentada pelo pensamento racional e objetivo, Morin (2009, p.13-14) enfatiza que:

De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, os problemas globais são cada vez mais essenciais. [E acrescenta:] Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário.

O paradigma newtoniano-cartesiano causou benefícios e malefícios à sociedade, contribuiu para o progresso científico e tecnológico; possibilitou o desenvolvimento social de vários segmentos como o setor automobilístico, na medicina, na telecomunicação, entre outros, entretanto, o homem em seu desenvolvimento não se preocupou com a quantidade de produtos, serviços e materiais produzido por ele que levaram ao consumismo, ao desmatamento, à exploração, à intolerância, à poluição e à falta de sustentabilidade, de respeito ao próximo, entre muitos outros transtornos que vem causando sérios problemas planetários. Capra (2006, p. 23) faz um comentário sobre essa situação e salienta que:

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que eles estão interligados e são independentes. Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. A extinção de espécies animais e vegetais numa escala massiva continuará enquanto o Hemisfério Meridional estiver sob o fardo de enormes dívidas. A escassez de recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida

expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e à violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós guerra fria.

Ainda diante da crise global, Capra (2006, p. 23-24) reforça e evidencia uma solução para os problemas da atualidade:

Há soluções para aos principais problemas de nosso tempo, algumas delas até mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores. E, de fato, estamos agora no princípio dessa mudança fundamental de visão do mundo na ciência e na sociedade, uma mudança de paradigma [...]. Porém, essa compreensão ainda não despontou entre a maioria dos nossos líderes políticos. O reconhecimento de que é necessária uma profunda mudança de percepção e de pensamento para garantir a nossa sobrevivência ainda não atingiu a maioria dos líderes das nossas corporações, nem os administradores e os professores das nossas grandes universidades.

Mudança essa, que depende de uma educação de qualidade, para tanto, é necessário que a mesma busque um novo referencial, um novo paradigma educacional que resgate toda a fragmentação do ensino e do modelo pedagógico vigente, que sobretudo, promova a democratização da educação, a inclusão de todos, respeitando toda e qualquer diversidade humana, a escola deve promover o conhecimento para a vida e não para fazer prova, um novo pensar em relação a educação, o pensar complexo. Compreensão essa que vem de uma nova corrente de pensamento científico atual, que conforme Moraes e Suanno (2014, quarta capa):

[...] não é uma nova disciplina, uma nova ciência, uma nova religião ou filosofia, é um princípio epistemológico que dá ensejo a uma metodologia que privilegia a transição, a passagem e a transgressão de fronteiras disciplinas, ao reconhecê-las não mais como barreiras, mas como espaços de trocas, de intercâmbio, de integração e cocriação. Implica uma forma diferenciada de abordar o conhecimento humano, de compreender nossa própria existência, em especial, de renovar a educação e suas práticas pedagógicas.

A complexidade se propõe estudar os sistemas, as redes e os fenômenos complexos emergentes, assim trata-se de um princípio epistemológico que pode fundamentar as práticas pedagógicas no contexto do APETS, pois este atendimento permite que o docente possa ultrapassar a barreira disciplinar. Com essa visão agir de forma diferente, construir o conhecimento com o aluno, religar os saberes, superar as dificuldades de aprendizagem do discente. Nesse sentido, além do atendimento

pedagógico pode contribuir para melhoria da condição de saúde e reaproximar essas duas áreas do conhecimento. Behrens (2009, p. 12) comenta que “[...] na educação e também na área de saúde, o modelo de racionalização técnica focada na doença tem acompanhado a formação profissional”.

Os profissionais da educação e da saúde tendem a repetir as técnicas ensinadas na universidade sem perceber a condição humana da pessoa no processo, perde-se a visão sistêmica, a possibilidade de visualizar o todo e as suas interconexões. Esses profissionais muitas vezes repetem a técnica pela técnica, utilizam uma receita pronta para superar a dificuldade sem valorizar a condição humana, de perceber o todo. Morin (2000, p. 15) enfatiza que a condição humana deve estar presente nas relações sociais:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Nesta mesma perspectiva, Behrens (2009, p. 13) ratifica e comenta sobre a necessidade de superar a visão racional na ação dos profissionais da educação e saúde:

A concepção racional, fragmentada e desumanizada, precisa dar lugar aos procedimentos que mantenham a rapidez e a competência na manipulação dos recursos, mas não podem ser mais importantes que a humanização e a sensibilidade com sujeitos que estão sendo submetidos ao procedimento ou exame. Não se pode negar a competência técnica, mas ela precisa ser oferecida com atendimento humanizado e ético.

Por conta dessa racionalização e desumanização que acontece na educação e na saúde, a teoria da complexidade busca a integração de todos os aspectos biopsicossociais, a religação entre as áreas do conhecimento, o que possibilita que essa concepção epistemológica esteja ancorada ao APETS e Behrens (2009, p. 14) salienta que:

O novo paradigma educacional visa o desenvolvimento integral e global dos seres humanos, em suas múltiplas dimensões, ou seja, na dimensão cognitiva,

afetiva, ética, social, estética, criativa e crítica, entre outras. Esta visão integradora pode ser retratada na concepção dos profissionais da área de saúde que já se engajaram no movimento do cuidado com o ser humano com uma pessoa e não como um número ou uma coisa. A visão da humanização, da responsabilidade social e da formação para a cidadania implica a conquista do trabalho coletivo e compartilhado dos profissionais das variadas áreas do conhecimento.

Neste mesmo pensamento, Chacon e Marin (2012, p. 152) comentam que:

O conhecimento da área da saúde, no entanto, por muito tempo tem servido a um paradigma individualista e biologicista, em que os profissionais atuam de forma desarticulada, centrados nas especialidades e voltando-se apenas à cura das doenças. Disso resulta uma atenção fragmentada, que não atende integralmente às necessidades das pessoas

Partindo da necessária superação do tecnicismo⁴ (atuação acrítica e realização de atividades de maneira mecânica), mas salvaguardando a relevância da excelência técnica na formação do profissional da saúde e da educação, a teoria da complexidade se constitui na articulação inter e transdisciplinar do saber entre as ciências, por meio da abertura do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a comunicação e a aliança entre diversos pensamentos e teorias, pois a complexidade é “[...] o pensamento capaz de reunir o *complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente, de contextualizar, de globalizar e também de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOGNÉ, 2000, p. 207). Morin (2000, p. 38) esclarece o conceito de complexidade e comenta que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A teoria da complexidade ainda apresenta resistência na academia, principalmente por parte de alguns professores. Várias são as denominações que este

⁴ A abordagem tecnicista fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade (BEHRENS, 2005, p. 47).

novo paradigma possui: Paradigma da Complexidade, Pensamento Complexo, Teoria dos Sistemas Dinâmicos, Teoria da Complexidade, Pensamento Ecosistêmico, entre outras. E para que o docente da educação formal e, particularmente, o que atua no APETS, possa modificar a sua prática pedagógica é necessário uma reforma no pensamento, juntamente com o seu envolvimento e comprometimento em fazer a diferença no processo educacional. Seu pensamento e o seu modo de agir devem estar subordinados a seguinte compreensão:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
 - que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
 - que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
 - que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.
- É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2009, p. 88-89).

Precisamos ampliar o nosso pensamento diante da percepção de mundo e principalmente de educação. O pensar complexo implica em direcionar o pensamento para o global, em vez do local, da visão sistêmica no lugar da fragmentação do conhecimento e principalmente perceber o ser humano na sua totalidade, sem dividir hemisférios como corpo e mente, razão e emoção.

O progresso social advindo das novas descobertas científicas, com ênfase nas teorias da relatividade, quântica e biológica, abalam as estruturas do paradigma newtoniano-cartesiano e geram uma condição de incerteza no mundo. Consciente de que essas descobertas e as novas que virão concebem insegurança na compreensão do mundo e da sua realidade, Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, busca estudar a teoria de que nada é simples, tudo está conectado e coeso, tudo é complexo, em outras palavras, Morin questiona o paradigma newtoniano-cartesiano que procura simplificar, fragmentar o que é complexo. Este pesquisador tem o objetivo de construir uma teoria que possibilite a comunicação e a articulação entre as ciências humanas e exatas.

Em seu livro “Introdução ao pensamento complexo”, Morin (2011), faz um questionamento sobre o que é complexidade, e tendo como base a sua reflexão podemos esclarecer o que é complexidade fazendo uma relação entre o paradigma conservador e o da complexidade, com o seguinte esclarecimento para o paradigma conservador:

O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo (MORIN, 2011, p. 35).

Entretanto, para Morin (2011, p. 102) o paradigma da complexidade situa-se neste condição:

Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da compilação (ou seja, as infinitas interrogações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível.

Na visão de Behrens (2006, p. 21), o paradigma da complexidade busca:

O entendimento da complexidade num mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos, desafios, permite alertar que reconhecer a complexidade significa renunciar a visão estanque e reducionista de conviver no universo. Significa aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções. Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas.

Contribuindo ainda para a compreensão da complexidade, Petraglia (2012, p. 135) enfatiza que em um pensamento complexo:

[...] as contradições têm espaço de acolhimento e não comportam preconceitos ou certezas absolutas e eternas. Oposto, diferentes e complementares se articulam solidariamente em uma rede de possibilidades polissêmicas, com o significado de abraçar, que o verbo latino *complexere* incorpora.

Já na perspectiva de Moraes (2008, p. 90-91), a complexidade constituísse da seguinte forma:

Necessitamos de um pensar complexo, mais profundo e abrangente, que reconheça o mundo fenomenal constituído de totalidade/partes e que não fracione o ser humano em cabeça, tronco e membros, nem separe o indivíduo do mundo em que vive. Um pensar complexo que compreenda que razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis em nossa corporeidade, que reconheça que, para se pensar bem, é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica realidade e dos processos no quais estamos envolvidos.

E na compreensão de Mariotti (2000, p. 1) o autor explica que:

A complexidade não é um conceito teórico e sim um fato da vida. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles. Não importa o quanto tentemos, não conseguimos reduzir essa multidimensionalidade a explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas simplificadoras ou esquemas fechados de ideias. A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível - o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças contínuas do real e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

A compreensão do paradigma da complexidade, tomanos como base Behrens (2006, p. 26) quando ela enfatiza a necessidade de uma reforma de pensamento, ao homem que está em sociedade e, principalmente, às instituições de ensino:

O paradigma da complexidade conduz a superação da visão linear e disciplinar na escola e leva a buscar a interconexão das diversas áreas do conhecimento. Com vistas a consolidar essa interconexão e a unificação, aponta para processos de aprendizagens que envolvam a produção do conhecimento crítica, reflexiva e transformadora. Com esse desafio posto, acredita-se que, na entrada do século XXI, a mudança de paradigma seja a principal função da educação e, especialmente, da escola. Almejam-se ambientes educativos que superem a função de oferecer aprendizagens não baseadas em fatos ou habilidades e que busquem um estado de conexão com a vida, respeitando a diversidade na unidade, impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com seus semelhantes e consigo próprio.

Com os diferentes pensamentos apresentados sobre esse novo paradigma, podemos identificar que a complexidade não se situa somente como um pensamento científico contemporâneo, mas sim, como uma ciência que compreende o universo, a sociedade, a família, a política, a saúde e, principalmente, a educação.

Há convergência dos pensamentos dos autores acima citados quando ressaltam que a complexidade na prática só acontece quando o homem/professor busca reformar o seu pensamento, ampliar a sua visão de mundo diante do contexto que o cerca, quando estabelece o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, na possibilidade de renunciar a visão simplista e de buscar solução aos desafios e às incertezas que afetam a sociedade. Na realidade defendem a visão de todo, pois acreditam que tudo na vida está interligado, que todo efeito tem a sua causa, que retroage sobre o efeito. É importante ressaltar que as instituições de ensino também apresentam a função de formar e reformar o pensamento humano.

No livro “A Inteligência da Complexidade” de Morin e Le Mogné (2000) descrevem os princípios ou operadores cognitivos do pensamento complexo, que ajudam-nos a compreender e a colocar em prática esse pensamento. Os princípios colaboram para a compreensão dos fenômenos educativos “[...] ao fazer com que raciocinemos de uma outra maneira e possamos religar os saberes oriundos do pensamento linear e do pensamento ecossistêmico. Tais operadores facilitam a compreensão dos processos de intervenção a partir do desenvolvimento da pesquisa” (MORAES, 2008, p. 97). Os princípios são os seguintes:

O *Princípio sistêmico organizacional* permite ligar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, a impossibilidade de se conhecer o todo sem conhecer as partes e de conhecer as partes sem conhecer o todo e vice e versa, “[...] a totalidade seria maior do que a visão global, pois nela estariam também as qualidades emergentes que surgem numa organização qualquer a partir de um processo de sinergia, de interação e de auto-organização das partes” (MORAES, 2008, p. 97). “Como pesquisadores, precisamos estar mais atentos a este aspecto, pois uma compreensão adequada de determinado fenômeno não requer só fragmentação e análise de suas partes, mas também processos de síntese” (MORAES, 2008, p. 98).

O *Princípio hologramático* é derivado da ideia de holograma, “[...] um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado” (MORIN, 2005, p. 302). “O princípio hologramático significa que não apenas a parte está num todo, mas que o todo está inscrito, de certa maneira, na parte” (MORIN, 2005, p. 302). “Como um dos exemplos mais citados, temos a explicação de que cada célula é uma parte representativa do todo. O mesmo acontece com o DNA, por exemplo, pois a totalidade do patrimônio genético está presente em cada uma das partes” (MORAES, 2008, p. 99).

O *Princípio Retroativo* rompe com a causalidade linear. “Ele nos informa que toda causa age sobre o efeito e este efeito retroage informacionalmente sobre a causa em questão, a partir de processos auto-reguladores que acontecem no sistema” (MORAES, 2008, p. 99). Conforme Moraes (2008, p. 99 -100):

O fenômeno da retroação é também compreendido como *feedback* e que, por sua vez, reflete a causalidade circular de natureza fechada, não espiralada. Indica que o efeito retroage sobre a causa, energética ou informacionalmente, modificando-a. Podemos inferir que nem toda causa produz o efeito esperado, já que existe uma causalidade de natureza complexa, ou seja, circular, em que causas e efeitos transformam-se mutuamente. É este circuito retroativo que nos ajuda a compreender melhor, por exemplo, o aumento da gravidade de situações de conflito ou de violência nas escolas, quando uma determinada ação pode provocar uma reação ainda mais violenta daquela que se sentiu violentado.

O *Princípio Recursivo*, assim como o retroativo, rompe com a cadeia linear causa-efeito. “Vai além da noção de auto-regulagem do sistema explicitado pelo princípio retroativo, para entrar numa outra fase que é da auto-organização, caracterizada por uma espiral evolutiva do sistema” (MORAES, 2008, p. 100). É possível exemplificar esse princípio na prática pedagógica do professor quando ele trabalha com a relação entre teoria e prática, por exemplo:

[...] na relação teoria/prática, ambas vão se nutrindo mutuamente. É uma prática grávida de teoria e uma teoria impregnada do conhecimento gerado na prática transformadora. Aqui, nenhuma é mais importante do que a outra. Ambas dialogam entre si, se nutrem, se enriquecem e se reinventam. Da prática, nasce uma nova teorização ou uma perspectiva enriquecedora de outras ações, dando ensejo a um processo evolutivo em constante renovação.

O *Princípio dialógico* proposto por Morin (2005) é definido por Moraes (2008, p. 101 - 102) como o princípio que “une dois aspectos ou noções que, apesar de aparentemente antagônicas, são, na verdade, complementares e indissociáveis no seio de uma organização” e acrescenta:

O princípio dialógico constitui uma forma operativa do pensamento complexo, implicando, assim, a associação complexa de diferentes instâncias necessárias à existência e ao funcionamento de um fenômeno organizado. Um exemplo? A dialógica indivíduo/sociedade geradora de um fenômeno representativo da organização social (MORAES, 2008, p. 102).

“Como educadores, precisamos compreender que existe uma relação dialógica e recursiva entre tais processos, uma relação inviolável que ilumina a dinâmica do conhecer e do aprender” (MORAES, 2008, p. 102).

O *Princípio da auto-eco-organização*, explica a relação de autonomia e dependência. Para Moraes (2008, p. 104) “[...] é uma condição da realidade constitutiva de todo sistema vivo e os vínculos ou as relações constituem a chave dos processos auto-organizadores, sejam vínculos de natureza química, celular, molecular ou social e cultural”. A mesma autora, enfatiza que em relação a questões educacionais, isto nos revela que “[...] o aprendiz somente pode ser autônomo a partir de suas relações com o meio, com o contexto em que vive, levando-se em conta suas relações com o ambiente, ao qual está estruturalmente acoplado em termos de energia, matéria e informações” (MORAES, 2008, p. 105).

O *Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente*, na perspectiva do pensamento complexo, o sujeito, o objeto, o contexto e a história são elementos inseparáveis na compreensão da realidade.

Toda realidade se manifesta a partir do que o sujeito é capaz de ver, de reconhecer, de interpretar, de construir/desconstruir e reconstruir em relação ao conhecimento. Consequentemente, todo conhecimento construído é sempre a interpretação de uma realidade que depende daquele que a interpreta. É produto de fatores causais internos e externos que estão co-implicados, uma vez que o organismo e o meio se influenciam e se especificam mutuamente (MORAES, 2008, p. 106).

Para Moraes (2008, p. 107) “[...] além destes sete operadores cognitivos para um pensar complexo estabelecido por Edgar Morin e seus colaboradores, acreditamos que

para “um pensar bem” ou para compreender melhor as questões educacionais, é necessário incluir” o princípio ecológico, o princípio da enação e o princípio ético.

No *Princípio ecológico da ação*, toda ação é sempre uma ação ecológica. “[...] *ação ecológica* por causa dos processos de interação, de retroação, de cooperação existentes. Processos de cooperação são também constituídos de *ações ecológicas* que acontecem a partir de interações mútuas entre sujeitos, entre sujeito e objeto ou o sujeito e o seu meio” (MORAES, 2008, p. 107). E acrescenta:

Numa sala de aula, por exemplo, podemos observar que a intencionalidade da ação do professor nem sempre corresponde à linearidade de sua ação inicial, pois logo acaba interferindo ou entrando em uma interação qualquer que leva a desviar-se, a entrar no jogo das interações com o ambiente, fazendo-a incorporar-se a novos sistemas de inter-relações não previstas e que emergem no processo. [...] este princípio nos ajuda a perceber que toda ação educacional traz também consigo a imprevisibilidade, a incerteza, a não-linearidade e o indeterminismo (MORAES, 2008, p. 107-108).

O *Princípio da enação*, apresenta uma relação estreita entre a ação e o agente no processo cognitivo. A cognição é considerada um processo indissociável ao processo ontológico, percepção e ação são inseparáveis. A cognição, em suas estruturas, emerge dos esquemas sensório-motores vivenciados que permitem à ação ser construída e guiada pela percepção. A ação guiada pela percepção, ou seja, a compreensão da percepção é a compreensão da forma pela qual o sujeito percebe e consegue guiar suas ações na situação local.

O conceito de enação foi criado por Varela na tentativa de construir uma abordagem que fizesse frente ao modelo que representa-se as ciências cognitivas. A abordagem da enação afirma que “[...] a cognição não é a representação de um mundo preconcebido, mas sim a enação de um mundo e uma mente com base numa história de ações diversas realizadas pelo ser no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003, p. 33).

O *Princípio ético* é importante e justifica-se nutrindo toda e qualquer relação educacional, como esclarece Moraes (2008, p. 110):

A ética deve estar sempre presente em todo ato educativo, constituindo-se também como essência da prática de todo e qualquer educador. É uma ética que se revela no respeito pelo outro, apesar das diferenças, na solidariedade

como o outro, na cooperação e na preservação de uma cultura ética comum a todos. Daí a importância de se adotar, como norma, instrumentos do tipo *consentimento informado* em pesquisa e a necessidade de sempre se dar um retorno dos resultados da pesquisa à comunidade envolvida, não apenas no final, mas também durante o processo.

Os princípios ou categorias do pensamento complexo como foram mencionado ajudam a compreender a complexidade e a sua aplicabilidade, principalmente, na educação. Mariotti (2000, p. 4), simplifica as contribuições desse pensamento na seguinte perspectiva:

Facilita a percepção de que a maioria das situações segue determinados padrões; Facilita a percepção de que é possível diagnosticar esses padrões (ou arquétipos sistêmicos, ou modelos estruturais) e assim intervir para modificá-los (no plano individual, no trabalho e em outras circunstâncias); Facilita o desenvolvimento de melhores estratégias de pensamento; Permite não apenas entender melhor e mais rapidamente as situações, mas também ter a possibilidade de mudar a forma de pensar que levou a elas; Permite aperfeiçoar as comunicações e as relações interpessoais; Permite perceber e entender as situações com mais clareza, extensão e profundidade; Por isso, aumenta a capacidade de tomar decisões de grande amplitude e longo prazo.

É importante voltar a mencionar que o professor para atuar numa perspectiva complexa precisa compreender e estar comprometido com a educação que concebe a complexidade, a visão do todo, do inter-relacionamento, de rede, de teia, de aliança. Segundo Behrens (2012, p. 151) “Não se trata de simples soma das partes para atingir o todo, mas da reaproximação que atenda um sistema complexo e integrado exigindo a relação congruente e dinâmica das partes no processo que determinam a estruturação do todo” e acrescenta:

A opção do professor ou da professora por uma abordagem pedagógica assentada no paradigma da complexidade exige um profundo processo de reflexão sobre a docência e, assim, repensar o papel do professor como profissional e como pessoa. Neste caminho reflexivo, analisa-se a relevância da docência no Universo, a função do professor ou professora ao existir como cidadão e avaliar seu tempo de passagem pelo mundo (BEHRENS, 2012, p. 151).

Diante da perspectiva da complexidade, os saberes necessários para o professor atuar no APETS diante de uma visão complexa, baseia-se em Delors *et al* (2006), Morin (2000) e Tardif (2012). Tomamos como base esses três autores para sustentar os

saberes docentes e a prática pedagógica do professor no APETS. A opção pela articulação entre Delors *et al* (2006) e Morin (2000) é pelo fato de que as reflexões dos autores permitem uma religação dos saberes entre educação e saúde, a articulação entre a educação e a condição humana, pois o APETS apresenta-se como um campo complexo que possibilita que estudos de características inter-poli-transdisciplinares se complementem para enfrentar os desafios que acontecem nessas duas áreas do conhecimento, assim com o pensamento de Tardif (2012) diante dos saberes docentes, pois ele define o saber docente como plural, o qual permite uma pluralidade de conhecimentos.

Iniciamos apresentando os quatro pilares da educação de forma sucinta, sendo o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que teve como relator Jacques Delors que busca oferecer uma educação que seja voltada às necessidades da sociedade em seu momento histórico e atual. Esse relatório tornou-se um referencial que procura reestruturar as práticas pedagógicas que estão presentes na atualidade.

A partir do relatório, a educação deve adaptar-se constantemente as transformações da sociedade, sem deixar de transmitir os saberes básicos frutos da experiência humana a futura sociedade, e buscar universalizar a educação básica para todos, sem distinção, sendo ela de qualidade e equitativa (DELORS, *et al* 2006). E para esta tese, temos como foco a recomendação de Delors *et al* (2006) que a educação seja sustentada em quatro pilares: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.*

O *Aprender a conhecer* significa que o conhecimento produzido pela humanidade é um bem que todos devem usufruir: “Combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” (DELORS, *et al.* 2006, p. 101).

O *Aprender a fazer*, segundo pilar indicado, é considerado indissociável do primeiro pilar, procura ensinar o aluno a levar seus conhecimentos à prática em uma

sociedade de transformações. Segundo Delors, et al (2006, p. 101) o aprender a fazer permite:

[...] adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

O *Aprender a conviver* é o pilar que se apresenta como um grande desafio a sociedade na atualidade, pois aprender a viver com o outro não é fácil, requer que a educação seja capaz de conceber o exercício de viver bem com o outro, a aceitação das diferenças e o respeito com o próximo, pois segundo Delors *et al* (2006, p. 102) “[...] desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”.

O *Aprender a ser* é o pilar que reuni todos os outros anteriores, busca o desenvolvimento pessoal, a pessoa deve ser capaz de elaborar pensamentos críticos, de ter juízo de valor e desenvolver-se como cidadão ativo, crítico e reflexivo que participa da sociedade. Para Delors et al (2006, p. 102) aprender a ser:

[...] para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Os quatro pilares da educação podem estar presentes na prática pedagógica do professor que atua no APETS, pois são fundamentos que podem direcionar a ação entre educação e saúde nos espaços educativos não formais. Esses pilares são alicerces que compreendem a educação como um todo, e não algo fragmentado, tornando-se uma ação educativa que não exclui, aonde todos se complementam.

Na perspectiva do APETS, a educação necessita ser concebida como um todo, pautada também nos quatro pilares apresentados. No livro de Morin (2000, p. 11), na apresentação da edição brasileira, Jorge Werthein, faz o seguinte comentário:

Sem dúvida, o Relatório Delors foi muito feliz ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea. Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países. Como diz Basarab Nicolescu, Presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares (CIRET), há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

A UNESCO, solicitou a Edgar Morin um livro que fosse capaz de expressar a educação do futuro, como também, o de aprofundar a visão transdisciplinar da educação que acontece dá unidade ao conhecimento, integrando as disciplinas e os conteúdos, buscando a compreensão da realidade social. É nesta realidade social que o APETS está inserido, com suas particularidades por ser uma educação centrada na condição humana.

Os sete saberes necessários à educação do futuro de Edgar Morin (2000), tem objetivo de complementar o trabalho desenvolvido por Delors *et al* (2006) e podem sustentar a prática pedagógica no APETS, pois a educação nesta realidade deve ser centrada na condição humana, de ter direito a educação e saúde. Segundo Petraglia (2012, p. 130):

Morin é um humanista convicto e transdisciplinar, criador do pensamento complexo que, promove o diálogo entre as ciências e a busca das relações entre diversos tipos de pensamento. O pensamento complexo se propõe a unir os múltiplos aspectos presentes no universo e os conhecimentos dispersos. Nessa perspectiva, que Morin propôs um conjunto de sete saberes fundamentais a serem ensinados na escola, como subsídios para o enfrentamento de limitações do processo ensino-aprendizagem que são geradas, sobretudo, pela fragmentação dos conhecimentos e pelo parcelamento disciplinar. Não se tratam de conteúdos disciplinares específicos, mas, de problemas essenciais, geralmente desconsiderados pela escola; saberes relevantes e necessários ao bem viver e à formação de sujeitos mais felizes e comprometidos com uma política de civilização.

Dentro da visão do pensamento complexo destacamos os saberes necessário à educação do futuro proposto por Morin (2000) e que permite entrelaçar os diversos saberes: *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e Ética do gênero humano.*

No saber proposto por Morin sobre *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, “É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão” (MORIN, 2000, p. 14).

É impressionante que a “[...] educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2000, p. 13 -14).

Nesse sentido, o professor necessita desenvolver conhecimentos relacionados ao um olhar ancorado na visão complexa, com o intuito de orientar sua prática pedagógica, construindo e reconstruindo colaborativamente junto com seus alunos saberes num foco inovador, transpondo de uma ação educativa conservadora para um fazer educacional que considere os conhecimentos prévios dos discentes, problematizando situações reais que ocorrem na sociedade, estimulando-os a perceber que fazem parte de contexto histórico e como tal necessitam transformá-lo.

No saber *Os princípios do conhecimento pertinente*, proposto por Morin (2000, p. 14), “Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. E acrescenta: “A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. É necessário desenvolver segundo Morin (2000, p. 14) “[...] a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”.

O conhecimento fragmentado não permite alunos e professores um olhar mais abrangente sobre as situações que ocorrem tanto no processo educativo quanto na própria construção do conhecimento, pois ao tratar apenas das partes, não permite a consolidação de um olhar sistêmico, acarretando nesse sentido, entendimentos parciais

sobre situações problemas, impedindo sua resolução. Por conta disso, é essencial desenvolver saberes propostos no pensamento complexo, que orienta para a utilização de metodologias de ensino que permitam integrar uma visão de mundo e do homem levando em consideração os aspectos ambientais, sociais e culturais.

No saber *Ensinar a condição humana*, segundo Morin (2000, p. 15) “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano” E acrescenta “É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (MORIN, 2000, p. 15).

Cabe ao professor neste contexto, durante a sua prática docente estimular junto aos seus alunos atividades coletivas e colaborativas que permitam a compreensão de que a sociedade é composta por indivíduos que podem de uma maneira integrada desenvolver conhecimentos e habilidades que os levem à compreensão que a diversidade e a multidimensionalidade de saberes, de experiências sociais e culturais levam a melhor compreender as diferenças da condição humana.

No *Ensinar a identidade terrena*, segundo Morin (2000, p. 15) o destino do gênero humano e da situação planetária vem sendo ignorados pela educação, pois “O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação”. Para o autor:

Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram (MORIN, 2000, p. 15).

Neste sentido “Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante

aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum” (MORIN, 2000, p 16).

Consideramos, a partir do que acima foi exposto, que a formação docente precisa trilhar caminhos, que não apenas considere as competências técnicas e tecnológicas, mas, especialmente, que haja um direcionamento para a compreensão e o desenvolvimento de competências humanas e éticas.

No saber *Enfrentar as incertezas*, segundo Morin (2000, p. 16), as ciências permitiram que o homem pudesse adquirir conhecimento e certezas, mas também possibilitou ao longo do século XX, questionar inúmeras incertezas que ainda são muito presentes no século XXI, assim, “A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas”. E Morin (2000, p. 16), acrescenta:

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

A compreensão do professor pelos diferentes níveis de realidade existentes no processo educacional levam a práticas pedagógicas que favorecem diálogos, explorando durante a aprendizagem coletiva situações que demonstrem que a ordem e a desordem durante a construção do conhecimento é fundamental, pois gera debates, co-criação colaborativa, devido a diversidade de modelos mentais entre os discentes, favorecendo o entendimento de que é na incerteza e na incompreensão dos saberes que se constrói a compreensão de novas realidades. Por conta disso, a importância do professor contextualizar situações apresentando problemas que levem o aluno a desenvolver um olhar global.

No saber *Ensinar a compreensão*, segundo Morin (2000, p. 16-17), “A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua”. E acrescenta: “Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o

desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro” (MORIN, 2000, p. 17). Para Morin (2000, p. 17):

Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

Durante a ação educativa o professor necessita não apenas compor situações concretas de ensino, mas especialmente propor atividades que levem o aluno a compreender que a diversidade humana é essencial para o desenvolvimento da sociedade, pois resgata o sentimento de compreensão considerando somente aspectos racionais do conhecimento, e não contribuindo para o desenvolvimento bio-psico-socio-afetivo, uma vez que este é essencial para a compreensão humana, pois considera o entrelaçamento entre as diferentes dimensões do ser humano enquanto ser cultural e histórico.

No saber *Ética do gênero humano*, segundo Morin (2000, p. 17) “A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie”. E acrescenta: “Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre”. Para esclarecer Morin (2000, p. 17-18) propõe que:

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

Segundo Morin (2000), a educação precisa compreender o que é conhecimento humano, não pode ser cega quanto a isso, conhecimento este que deve apresentar toda a característica e diversidade do ser humano. O papel do professor nesse sentido, necessita conduzir sua prática educativa considerando que o ambiente educacional constitui-se também em possibilidades de proporcionar situações que levem os alunos a compreender que é na cooperação, no entendimento das diferenças sociais e culturais que se estabelecem relações éticas levando-os a refletir sobre os múltiplos aspectos da condição humana. Morin (2000) afirma que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas hoje enfrentam, apenas estudos de caráter inter-poli-transdisciplinar poderiam resultar em análises satisfatórias de tais complexidades.

A atuação do professor no APETS apresenta uma adversidade tão singular que o pensamento complexo pode possibilitar que a ação entre educação e saúde seja capaz de enfrentar as dificuldades neste contexto, assim como possibilidade de transformar a realidade do escolar em tratamento de saúde. A contribuição de Petraglia (2012, p. 130) torna-se pertinente quando esclarece:

A reflexão desses saberes consiste na possibilidades de apreensão de uma concepção transdisciplinar do conhecimento que, implica, antes de tudo, em reformar o pensamento para a religação, e assim promover a conjugação da cultura científica com a cultura humanística. Entendemos que essa perspectiva polissêmica nos permite melhor enfrentar os desafios da atualidade, compreender o nosso lugar no mundo e, interferir nos desígnios do Planeta, de maneira responsável e ética.

Ainda na perspectiva de conexão entre Delors *et al* (2006), Morin (2000) e Tardif (2012) para uma ação pedagógica aliada à complexidade no APETS, tomamos como base as reflexões de Tardif diante dos saberes docentes e da formação profissional. É importante esclarecer quais são os saberes docentes que permeiam a ação do professor que atua no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde?

Muitos pesquisadores estudam os saberes docentes e as suas particularidades que envolvem a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Para clarificar e apresentar as diferentes abordagens relativas aos saberes docentes, apresentamos um quadro síntese de autores que são referenciados diante desta

temática, utilizando as categorizações propostas na literatura sobre os saberes docentes citando Silva (2011, p. 76) com o seguinte Quadro 3.

Quadro 3 - Categorizações propostas na literatura sobre os saberes docentes

Autores	Categorização
Ken Shulman - SHULMAN (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; Conhecimento Pedagógico da matéria; Conhecimento Curricular.
Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye - (TARDIF <i>et al.</i> 1991; TARDIF, 2002)	Saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica); Saberes das disciplinas; Saberes curriculares; Saberes da experiência.
Dermeval Saviani - SAVIANI (1996)	Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saberes específicos, Saber pedagógico; Saber didático-curricular.
Clermont Gauthier - GAUTHIER <i>et al.</i> (1998)	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica
Selma Garrido Pimenta - (PIMENTA, 2009)	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento; Saberes pedagógicos.
Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier - (PERRENOUD <i>et al.</i> 2001)	Saber teóricos: saberes a serem ensinados, saberes para ensinar; Saberes práticos: saberes sobre a prática, saberes da prática.

Fonte: Silva (2011a, p. 67).

Nesta tese, utilizamos a definição de saber docente proposto por Tardif (2012), pois concordamos com o autor quando ele menciona que os saberes docentes estão intimamente ligados às condições sociais e históricas do seu trabalho, assim como as condições que se estabelecem e estruturam esse trabalho, ou seja, para o autor a questão dos saberes docentes dependem:

[...] intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. [...] a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua **diferenciação**, à sua **especialização**, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. [...] também está ligada a todo o **contexto social** no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2012, p. 217-218 grifo do autor).

O atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde exige do professor saberes que estão intimamente ligados à condição social, ao seu lugar social

diante do APETS, pois requer do docente um trabalho diferenciado, um fazer pedagógico especializado para atuar neste contexto, onde os condicionantes objetivos desta atividade estão associados à continuidade dos estudos e à recuperação do estado de saúde.

A profissão professor vem sofrendo alterações ao longo dos tempos, principalmente na atualidade diante da relação entre educação, saúde e sociedade. A docência se reveste de influências que vão ocasionando mudanças na formação e na profissionalização docente, entretanto, esse trabalho apresenta características que lhe conferem particularidades que a diferem de outras profissões. E se difere mais ainda quando os saberes docentes são destinados a um aluno que está em tratamento de saúde em diferentes níveis e contextos de ensino.

O saber docente é um saber social, por vários motivos, para Tardif (2012, p. 12), em primeiro lugar, “[...] esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação [...]. Em segundo lugar, “[...] esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar a sua definição e utilização [...].

Em terceiro lugar, “[...] esse saber também é social porque seus próprios *objetivos* são objetivos sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2012, p. 13). Em quarto lugar, “[...] tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais” (TARDIF, 2012, p. 13).

E finalmente em quinto lugar, “[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 14). Os saberes docentes, segundo Tardif (2012, p. 36) envolve: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” Nesta perspectiva, os saberes da formação profissional é composto pelo “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”.

Os saberes disciplinares são aqueles que “[...] além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2012, p. 38). Os saberes curriculares “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p. 38). Os saberes experienciais, são aqueles que o professor no “[...] exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2012, p. 38-39).

Os saberes docentes descritos por Tardif (2012), correspondem aos conhecimentos que derivam da formação e do desenvolvimento profissional docente que concretizam a ação educativa do professor como um saber social e plural, uma diversidade de saberes, que possibilitam que o docente possa colocar em prática a sua profissão no APETS, sendo os saberes docentes, da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais que permeiam a ação do professor que atua no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

Na perspectiva do APETS, tomamos como base as reflexões de Delors *et al* (2006), Morin (2000) e Tardif (2012) para sustentar os saberes necessários para o professor atuar no APETS diante de uma visão complexa. As leituras desses autores e o aprofundamento da temática permitiram avançar, ampliar e propor os **saberes biopsicoeducacionais**, que tem como foco o saber docente que relaciona as ações que envolvem o APETS, saber este relativo aos fatores biológicos, psicológicos e educacionais que se entrelaçam e abrangem as questões relativas a educação e saúde.

Para está proposição, dos saberes biopsicoeducacionais, julgamos necessárias as seguintes características que devem estar presentes nos saberes docentes do professor para atuar no APETS, levando em conta os seguintes propósitos: a humanização, a relação entre educação e saúde, os cuidados básicos, os diferentes contextos de ensino, as equipes multidisciplinares, o aluno, o professor, o currículo, a metodologia e a avaliação. Os saberes apresentados por Tardif (2012) e os saberes

biopsicoeducacionais são os saberes docentes que o professor precisa ter para concretizar a sua prática pedagógica inovadora no APETS. Descrevemos agora sucintamente os elementos que fazem parte dos saberes biopsicoeducacionais.

Nos saberes biopsicoeducacionais, **humanização** é uma ação que busca tornar humano ou mais humano os processos de interação humana com os seus semelhantes e com o meio social. A humanização melhora o atendimento de todo e qualquer serviço ou interação que envolva a relação humana. O termo humanização apresenta vários entendimentos, apresenta-se polissêmico, pois a Política Nacional de Humanização (PNH) (BRASIL, 2008), não apresenta um conceito, apenas um entendimento sobre a humanização, pois:

Assim, entendemos Humanização como: valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores; fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos; aumento do grau de co-responsabilidade na produção de saúde e de sujeitos; estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão; identificação das necessidades de saúde; mudança nos modelos de atenção e gestão dos processos de trabalho tendo como foco as necessidades dos cidadãos e a produção de saúde; compromisso com a ambiência, melhoria das condições de trabalho e de atendimento (BRASIL, 2008).

Qualquer que seja o ato que aconteça na educação e na saúde precisa necessariamente ser humanizado. A humanização é muito importante na área da saúde, e em 2003 foi lançado o HumanizaSUS, que representa a Política Nacional de Humanização (PNH), que tem como objetivo melhorar o Sistema Único de Saúde. Entretanto, na área da educação, temos o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem por si só já é um ato humanizado, a educação pode levar a humanização, que acontece em todos os campos da educação, seja na alfabetização, no ensino fundamental, no ensino superior, na pós-graduação entre outros níveis e modalidades de ensino.

Na perspectiva freiriana, humanizar é lutar contra a opressão que não permite ao homem pensar, tornar-se crítico para transformar a sua realidade. A educação que leva a humanização entende o homem como histórico, social e complexo, educação libertadora, conscientizadora, reflexiva e problematizada, sendo totalmente diferente da educação que leva a desumanização, como a postura do ensino tradicional, da

concepção bancária, que não considera a realidade que cerca o homem, que equivocadamente deve aprender de maneira acrítica (FREIRE, 1969).

A humanização na educação para Paulo Freire só é possível quando não há opressão, não pode existir desumanização na libertação, para o autor:

A concepção educação humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem e o mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos históricos-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode adquirir o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece que o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu *devenir* (FREIRE, 1969, p. 130).

O saber humanizar na perspectiva do APETS envolve o ato humano na relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, como um ato ético, responsável e amoroso que condiz com a melhor condição de ensinar diante das circunstâncias de saúde do aluno para que a educação possibilite a autonomia do discente e a melhora do seu estado de saúde. Segundo Freire (1969, p. 132):

Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos - autenticamente - seres da práxis.

A humanização é a base do APETS, conforme Matos e Mugiatti (2008) a humanização integra educação e saúde e possibilita que a docência considere os aspectos biopsicossociais do aluno, o professor precisa se colocar no lugar do discente e refletir sobre a sua prática pedagógica. Pensar em humanização, é pensar em cuidado, pensar em promover o bem-estar do próximo em todos os segmentos sociais. Quando o professor ensina no APETS, ele cuida do seu aluno para que ele se desenvolva e, principalmente, recupere a sua condição de saúde, a humanização é

algo complexo que deve ser pensado de acordo com as realidades sociais, políticas e educacionais. “O ato de educar já é um ato humanizador em si e, desde sua etiologia, é inegável a presença do cuidado na educação, independente do contexto em que ela ocorra” (FERREIRA, 2014b, p. 157).

Nos saberes biopsicoeducacionais inclui-se a relação entre **Educação e Saúde**. A educação é um termo polissêmico, e segundo Mialaret (2013, p. 68) pode receber pelo menos quatro significados: como instituição social, um sistema educacional. “A educação como instituição possui suas estruturas, suas regras de funcionamento, mesmo que essas sejam pouco precisas ou pouco explicitadas [...]”. A Educação como resultado de uma ação. “Recebemos uma boa ou má educação; somos produto de uma educação clássica por oposição ao que recebeu uma educação técnica. Na verdade, nós nos situamos assim no plano do indivíduo, que é de certo modo o resultado, o produto, diriam os economistas [...]” (MIALARET, 2013, p. 69).

O terceiro significado do termo “educação” se refere ao próprio *processo*, que liga de uma forma prevista ou imprevista dois ou vários seres humanos e que os põe em comunicação, em situação de trocas e de modificações recíprocas (MIALARET, 2013, p. 70) e acrescenta:

Assim compreendida (e antes mesmo de explicitar sua definição), vemos que a educação vai muito além do âmbito escolar no qual se tinha o costume de considerá-la, e que a educação-processo é um fato muito geral que se observa em todas as eras da vida em todas as circunstâncias da vida humana (MIALARET, 2013, p. 70).

O último e quarto significado da educação está “relacionado com o “conteúdo”, quer dizer, com os programas (o *curriculum* dos anglo-saxões). “De fato, uma educação se caracteriza também pelo tipo de atividades que ela propõe (e com base na qual se desenvolve), pelo conjunto dos conhecimentos, informações que ela apresenta aos alunos” (MIALARET, 2013, p. 70).

A educação pode ser compreendida como a apropriação da herança cultural produzida pelas gerações do passado e do presente, pela qual os homens utilizam dela para se desenvolverem e evoluírem socialmente. O processo educativo apresenta-se multifacetado, concebido a partir das interações dos sujeitos com seus saberes em um determinado contexto histórico e social.

A Constituição Federal (1988) define a educação como sendo: “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” (BRASIL, 1988). Nesse sentido cabe a contribuição de Chacon e Marin (2012, p. 145).

[...] A área da saúde como a da educação avançaram na perspectiva de oferecer ações voltadas às necessidades individuais e coletivas, com uma visão de integralidade, com ênfase na humanização das relações. Este avanço é corroborado pela legislação brasileira, a iniciar pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), que define um conceito ampliado de saúde, voltado para a qualidade de vida e que considera o processo saúde/doença decorrente de determinação social, propondo para o seu atendimento ações interdisciplinares intersetoriais.

Entretanto, a mesma Constituição Federal (1988), esclarece que no Art. 196. “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988). A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde não apenas como a ausência de doença, mas como uma situação de perfeita sintonia entre bem-estar físico, mental e social.

Assim como educação, o termo saúde apresenta-se polissêmico. O termo saúde apresenta fatores que compõe a sua definição como: trabalho, alimentação, saneamento, moradia, **educação**, lazer entre outros, sendo indispensáveis para a saúde, sendo a saúde um estado de bem-estar físico, mental e social. Portanto, o entendimento de saúde está atrelado à qualidade de vida.

Os conceitos de educação e saúde devem orientar as práticas no APETS, assim como a compreensão de que educação e saúde são processos complexos, amplos, que se interligam, são campos que coexistem, um na dependência do outro. Educação e saúde constituem-se como um campo epistêmico complexo que no APETS prioriza a condição humana, a multidimensionalidade e a complexidade do homem no mundo e suas relações.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000, p. 47).

Educação e Saúde são direitos que devem se converter no APETS como práticas educativas que contribuem ao desenvolvimento biopsicosocial do aluno, possibilitando uma educação de qualidade diante de um processo inclusivo, distanciando qualquer forma de discriminação por parte do seu estado de saúde. Segundo Piragine (2005, p. 14-15):

Educação e saúde são valores que não mais podem ser compreendidos, na generalidade, como bens de consumo pessoal, apenas. Isso exatamente porque o binômio, fundamental para o crescimento intelectual e social do indivíduo, tem hoje a sua concepção teórica ampliada do ponto de vista dos cientistas sociais e analistas de recursos humanos, ao reconhecerem acertadamente que, além da conquista pessoal, a saúde e a educação representam um investimento certo também no desenvolvimento coletivo. A taxa de retorno para um país que investe solidamente em educação e saúde é especialmente alta e cientificamente comprovada na sua eficácia. A ignorância e a doença andam juntas.

A relação entre educação e saúde na perspectiva do APETS está baseada na melhoria da qualidade de vida, na continuidade dos estudos e no resgate da cidadania do aluno. Entretanto, Matos (2012, p. 168) comenta que:

Faz-se necessário uma nova política pedagógica que possibilite a formação de profissionais reflexivos, mais consciente de seu papel e novos cenários de ensino-aprendizagem. Novas ações são delineadas e nasce com isso novos profissionais da educação e saúde, por meio da pesquisa, da vivência e experiência, e, nesta diversidade a quebra de paradigmas mostra que a inovação pode ser a marca que deixaremos para o futuro, que certamente evoluirá, assim como nós evoluímos por não termos nos paralisado diante de dificuldades, integrando com isso educação e saúde em bases ética, bioética e de humanização.

Nos saberes biopsicoeducacionais inclui-se os **Cuidados Básicos no APETS**. No atendimento Pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, é muito importante que o professor tenha e mantenha cuidados quando for lecionar, para tanto, é necessário “[...] instrumentalizá-lo para as mudanças tanto de sua prática educativa quanto da sua realidade profissional” (FERREIRA, 2013, p. 166). Nesta perspectiva,

Ferreira (2013, p. 168) ressalta a importância da articulação entre educação e saúde nos cuidados básicos do professor no APETS: “O desafio reside no professor competente preocupado com a sua prática pedagógica e com o processo de aprendizagem do seu aluno em articular o conhecimento dessas duas áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade em prol da garantia da saúde e da educação do escolar em tratamento de saúde”.

Para que o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde aconteça de maneira adequada, responsável e ética, faz-se necessário que o docente diminua os riscos de infecções que podem acontecer durante o atendimento pedagógico. De acordo com Ferreira (2013, p. 169):

É imprescindível que o professor do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde entenda que ele pode estar relacionado à transmissão de infecções, sendo assim, compreender que a sua prática educativa por meio do seu contato físico ou de algum recurso didático utilizado por ele pode contribuir para a infecção, que cuidados básicos são necessários para prevenir essas ocorrências e assegurar o estado de saúde do escolar que já se encontra enfermo, com maiores fragilidades em relação a sua defesa imunológica.

Nesse sentido, para que o professor realize o APETS, alguns conhecimentos mínimos da área da saúde são necessários “[...] para que a sua prática pedagógica se torne responsável e comprometida diante do estado enfermo do escolar. Um desses cuidados para o seu atendimento pedagógico é a higienização simples das mãos com água e sabão ou álcool gel” (FERREIRA, 2013, p. 169). Os cuidados básicos que o professor deve realizar no APETS nos diferentes contextos de escolarização que acontece o atendimento pedagógico conforme Ferreira (2013, p. 170-171) são:

- higiene pessoal;
- não usar brincos, pulseira ou qualquer outro tipo de material que possa ser meio de contaminação;
- estar hígido (sadio);
- higienizar as mãos antes e após o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde;
- utilizar material de proteção hospitalar, quando solicitado;
- usar jaleco limpo e abotoado;
- não usar o jaleco quando estiver se alimentando;
- não sentar sobre a cama do aluno quando realizar o atendimento individualizado;
- evitar beijos;
- evitar espirrar no ambiente;

- evitar o contato com material de punção venosa;
- não manipular o equipamento de soro;
- usar vestimentas de proteção, como avental e máscara, quando houver risco biológico;
- cobrir adequadamente todos os cortes superficiais ou pequenos ferimentos que tiver;
- higienizar os recursos didáticos utilizados no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde;
- o silêncio e a tranquilidade do ambiente hospitalar/domiciliar são fundamentais para a recuperação do aluno;
- não fornecer alimento ao aluno;
- aluno em isolamento no hospital, antes de entrar no quarto o professor deve dirigir-se à enfermaria do setor para ser orientado;
- na brinquedoteca, fazer a higiene dos recursos didáticos todos os dias;
- orientar o aluno a não colocar na boca objetos ou recursos didáticos utilizados no atendimento pedagógico;
- evitar o contato com curativos e bandagens;
- manter o cabelo comprido preso;
- higienizar a mão toda vez que for atender um aluno ou que mudar de ambiente.

Esses cuidados básicos apresentados são essenciais para o APETS, pois podem contribuir significativamente para que a prática pedagógica do professor não comprometa o estado de saúde do aluno. Entretanto, Ferreira (2013, p. 171) comenta que é necessário:

Incorporar esses e outros cuidados à prática pedagógica permite que o docente realize um atendimento pedagógico responsável, ético e comprometido, sendo indispensável refletir sobre a sua prática educativa para que possa agir numa concepção integradora, reflexiva, dialógica que permita aliar conhecimentos pedagógicos a práticas de saúde num contexto educativo não formal.

Diante dos cuidados básicos do professor no APETS, o ato de higienizar as mãos é de extrema importância, pois as mãos podem se tornar um reservatório infeccioso, um veículo de contaminação, como também os recursos didáticos utilizados no atendimento pedagógico. “É fundamental que o docente, ao realizar o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, busque minimizar os fatores de risco de infecção [...]. Um dos fatores que contribuiu para que não ocorra infecção é a higienização simples das mãos” (FERREIRA, 2013, p. 171) e acrescenta:

[...] a higienização simples das mãos é muito discutida e praticada pelos profissionais da área da saúde, é reconhecida mundialmente como medida básica e imprescindível na prevenção de infecções. A higienização das mãos compreende a lavagem simples com água e sabão e a higienização

antisséptica – fricção das mãos com preparações alcoólicas, são suficientes para prevenir a transmissão de infecções (FERREIRA, 2013, p. 172).

A higienização simples das mãos, de acordo com Ferreira (2013, p. 172), objetiva:

[...] remover micro-organismos que estão presentes na superfície das mãos. A lavagem simples das mãos com água e sabão deve ocorrer quando as mãos estiverem **visivelmente sujas**, antes e após o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, ou toda vez que o professor contaminar as suas mãos com materiais que estiverem sujos ou contaminados [...].

Conforme o Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), a realização da lavagem simples das mãos com água e sabão acontece da seguinte maneira:

a) abrir a torneira e molhar as mãos, evitando encostar-se na pia; b) aplicar na palma da mão quantidade suficiente de sabonete líquido para cobrir toda a superfície das mãos; c) ensaboar as palmas das mãos, friccionando-as entre si; d) esfregar a palma da mão direita contra o dorso da mão esquerda, entrelaçando os dedos e vice-versa; e) entrelaçar os dedos e friccionar os espaços interdigitais; f) esfregar o dorso dos dedos de uma mão com a palma da mão oposta, segurando os dedos, com movimentos de vai-e-vem, e vice-versa; g) esfregar o polegar direito com o auxílio da palma da mão esquerda, realizando movimento circular, e vice-versa; h) friccionar as polpas digitais e as unhas da mão esquerda contra a palma da mão direita, fechada em concha, fazendo movimento circular, e vice-versa; i) esfregar o punho esquerdo com o auxílio da palma da mão direita, realizando movimento circular, e vice-versa; j) enxaguar as mãos, retirando os resíduos de sabonete. Evitar contato direto das mãos ensaboadas com a torneira; k) secar a mão com papel toalha descartável, iniciando pelas mãos e seguindo pelos punhos. No caso de torneiras com contato manual para fechamento, sempre utilizar o papel toalha (BRASIL, 2009b).

Pela descrição da higienização simples das mãos, parece complicado o procedimento, mas os profissionais da saúde realizam este procedimento com muita facilidade, e o mesmo pode ser realizado pelo professor no APETS. A higienização simples das mãos já foi tema de pesquisa no ambiente escolar, conforme Souza (2011) em sua pesquisa denominada “Conscientização e Prevenção de Infecções no Ambiente Escolar”, realizado em uma escola privada de Curitiba, a qual à professora regente ensinou para seus alunos da educação fundamental a lavagem simples das mãos com água e sabão e álcool gel. Na pesquisa, conforme o relato da professora que ensinou

essa técnica, os alunos não tiveram dificuldade para realizar a lavagem simples das mãos como uma forma de prevenção à doenças contribuindo para a qualidade de vida dos alunos e para a precaução de infecções na escola. Infecções podem ser evitadas com medidas simples, como a lavagem das mãos feita da maneira correta como mostra a Figura 3.

Figura - 3 Técnica para a higienização simples das mãos



Fonte: <http://emfermagemfaal2010.blogspot.com.br/2011/08/tecnica-para-lavagem-de-maos.html>.

Para a técnica de higienização antisséptica das mãos com álcool gel feita com preparações alcoólicas a 70% (na forma de gel ou líquida com 1 a 3 % de glicerina) é realizada para **reduzir a carga microbiana existente nas mãos**. A higienização das mãos com álcool gel deve seguir os mesmos passos da higienização simples das mãos com água e sabão.

Na limpeza e na desinfecção dos recursos didáticos utilizados pelo professor, o mesmo “deve priorizar em seu atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde a limpeza e a desinfecção dos recursos didáticos utilizados em aula” (FERREIRA, 2013, p. 174). Segundo Ferreira (2013, p. 174) “O docente deve ficar

atento quanto à utilização dos recursos didáticos no APETS, pois tais recursos se não forem limpos e higienizados adequadamente podem contribuir com o processo de infecção no aluno”.

A transmissão de infecção por micro-organismos pode ocorrer pelo contato direto e indireto, pois “O contato direto é a transmissão de micro-organismo de uma pessoa para outra, isto é, ocorre por meio do contato físico, principalmente pelas mãos” (CARDOSO, 2007, p. 147-148). E acrescenta: “O contato indireto ocorre por meio do manuseio inadequado de equipamentos e materiais ou processamento ineficaz de lavagem, desinfecção e ou esterilização; compartilhamento de brinquedos contaminados com secreções” (CARDOSO, 2007, p. 148). A escolha dos recursos didáticos utilizados no APETS “devem priorizar alguns aspectos: o risco de transmissão de micro-organismos, a natureza do material do recurso, e se é possível realizar a limpeza ou desinfecção” (FERREIRA, 2013, p. 174). Segundo Cardoso (2007, p. 149) a limpeza dos recursos didáticos poderá ser feita utilizando:

Detergente neutro para limpeza manual; detergente para limpeza (pouca espuma) em casos de utilizar máquina de lavar; detergente enzimático cujas enzimas facilitam a remoção de sujidades e ação mecânica, produtos que não danifiquem, sejam atóxicos, biodegradáveis, de fácil manipulação e reduzindo os riscos ocupacionais.

No cuidado para higienizar os brinquedos utilizados pelo professor Cardoso (2007, p. 149) recomenda:

Lavar e desinfetar os brinquedos entre os usos; se o brinquedo não puder ser lavado, não é apropriado para utilização em instituições de saúde; no final das brincadeiras, colocar os brinquedos em local reservado para brinquedos sujos, higienizá-los e retorná-los posteriormente à brinquedoteca; estabelecer uma rotina de higienização e armazenamento dos brinquedos; brinquedos de plástico rígido: escovar com água e sabão, enxaguar em água limpa; imergir em solução de hipoclorito (1:10) por 10 a 20 minutos, remover e enxaguar em água fria; secar com ar seco ou utilizar máquina de lavar com ciclo de água quente (CARDOSO, 2007, p. 149).

Na necessária desinfecção dos recursos didáticos utilizados pelo professor, Ferreira (2013, p. 175), ajuda orientando como fazer:

A desinfecção é a destruição dos micro-organismos, que podem ser patogênicos ou não, que estão no recurso didático utilizado pelo professor, com exceção dos esporos bacterianos. A desinfecção pode ser feita com o auxílio do hipoclorito de sódio (1:10): o recurso didático que apresentar condições de ficar em imersão (toda a superfície) por 10 a 20 minutos, depois há necessidade de enxaguar e secar. Pode-se realizar a desinfecção com álcool 70% em todos dos recursos didáticos em que for possível utilizar esse produto com um pano limpo. Os recursos didáticos, após serem utilizados pelo professor, devem ser limpos, guardados em ambiente adequado e acondicionados em sacos plásticos.

Os alunos do APETS segundo Ferreira (2013, p. 175) “podem colocar alguns recursos didáticos na boca, portanto, faz-se necessário não compartilhar o recurso com crianças pequenas, pois muitos vírus são transmitidos pelos recursos didáticos” e acrescenta:

A matéria-prima dos recursos didáticos deve ser rígida (plástica e não porosa) para que possa ser higienizada. Evite os bichinhos de pelúcia, brinquedos educativos de madeira e fantasias de pelúcia, pois eles acumulam sujidades e são fontes de contaminação por serem difíceis de limpar (FERREIRA, 2013, p. 175-176).

O docente do APETS precisa criar o hábito de higienizar as mãos e organizar uma rotina para realizar a limpeza e a desinfecção dos recursos didáticos utilizados por ele, “[...] a limpeza e a desinfecção dos recursos didáticos deve acontecer nos diferentes ambientes em que o professor atua: no hospital, na brinquedoteca, em casa, em centros de reabilitação, entre outros ambientes da educação não formal” (FERREIRA, 2013, p. 176).

Nos saberes biopsicoeducacionais, a **Equipe Multidisciplinar** é fundamental na aliança entre educação e saúde. Uma equipe multidisciplinar é constituída por um grupo de pessoas que apresentam formação em diferentes áreas do conhecimento com competências distintas que se completam para o desenvolvimento ou execução de uma atividade específica. Segundo Zurro, Ferrerex e Bas (1991, p. 29) a equipe multidisciplinar pode ser definida como:

“[...] um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, cada membro da equipa assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do colectivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados.

Na área da educação, especificamente no ambiente escolar, à equipe multidisciplinar é composta por professores licenciados de diferentes áreas do conhecimento, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, bibliotecários, entre outros profissionais que somam seus saberes em prol da educação.

Na área da saúde, a equipe multidisciplinar é formada por vários profissionais como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, farmacêuticos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros especialistas que com as suas competências e habilidades procuram reestabelecer a condição de saúde e de qualidade de vida dos pacientes. Neste sentido, Ferreira (2011, p. 163) enfatiza que:

Faz tempo que os cuidados biopsicosociais com os pacientes não se encontram mais centrado em médicos e enfermeiros, estes já são compartilhados por outros profissionais das mais diversas áreas de atuação: pedagogos, licenciados, terapeutas ocupacionais, recreadores, psicólogos, assistentes sociais, artes cênicas, fonoaudiólogos, educadores físicos, musicistas, contadores de histórias, agentes culturais e religiosos que contribuem de acordo com sua formação acadêmica, e isso se deve ao movimento de humanização das relações que acontecem no ambiente hospitalar.

É importante que o professor no APETS se relacione e interaja com os diversos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar presente nos diferentes contextos de escolarização. A interação com outros profissionais permite que o docente amplie seu conhecimento, a sua visão sistêmica diante da interconexão das competências dos especialistas em torno de um único objetivo, a recuperação da condição de educação e saúde. Existe uma troca de saberes teóricos e práticos entre os profissionais, isso possibilita que todos possam agir em prol do escolar em tratamento de saúde e interagir entre si. É a união da diversidade de todos com um propósito em comum.

Nos saberes biopsicoeducacionais o **Aluno** é visto como um todo na sua relação entre educação e saúde. Mas, quem é o aluno do APETS? É o discente que está ou pode não estar matriculado em um sistema de ensino público ou privado que encontra-se afastado da educação formal por apresentar um problema de saúde. Este aluno enfermo pode manifestar diferentes doenças de acordo com a característica do agente patogênico. Dependendo do tipo da patologia que o discente apresenta, ele pode ficar afastado do convívio social por um tempo, período este que depende do seu estado de saúde e da característica da doença. Para Covic e Oliveira (2011, p. 88) o aluno:

É um aluno-paciente por sua condição de necessidade de atendimento à saúde, entendida esta não como uma variação da dimensão saúde, mas como outra dimensão da vida; assim, exige mobilização por perto do sujeito, ou seja, opõe-se ao ser paciente em relação à sua história de vida e contingência de suas transformações.

É um aluno que está numa condição diferenciada de ensino e aprendizagem, mas tem todas as condições para aprender, levando em conta a sua condição de saúde e das circunstâncias ou da autorização dos profissionais da área da saúde para que seja realizado o APETS.

O discente do APETS apresenta as mesmas características que um aluno da educação formal na atualidade têm diante do processo de aprendizagem, como à aptidão digital, de gostar de interagir e de aprender digitalmente e socialmente, curioso e com dificuldades normais para o processo de alfabetização e letramento. O diferencial está na sua necessidade de aprender em um local diferenciado e das suas limitações que podem ocorrer dependendo do tipo de enfermidade que o aluno apresentada. Os alunos do APETS também podem ser os da educação especial com suas necessidades educacionais especiais específicas.

Nos saberes biopsicoeducacionais o **Professor** é um mediador da construção do conhecimento. O professor para atuar no APETS precisa ter formação específica, uma que relacione educação e saúde, como no caso a Pedagogia Hospitalar, mas é necessário que a formação continuada possibilite ao profissional a visão global da articulação entre educação e saúde, em especial, da sua prática pedagógica nos diferentes contextos de escolarização, que não ocorre apenas no hospital, afinal, o aluno em tratamento de saúde não fica condicionado a estar somente no ambiente hospitalar. Novas frentes de atuação em ambientes diferenciados que relacionam educação e saúde necessitam de professores que saibam articular essas duas áreas do conhecimento na prática pedagógica que acontece além dos muros da escola juntamente com a equipe multidisciplinar.

O professor no APETS diante do processo de ensino e aprendizagem precisa buscar ultrapassar o ensino conservador baseado na cópia e na memorização, o professor precisa “[...] buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. Por sua vez, os desafios da prática pedagógica

são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea”, assim como no contexto do APETS (BEHRENS, 2005, p. 62). Para a autora, o docente é o mediador do conhecimento, pois “[...] estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento” (BEHRENS, 2005, p. 73).

A docência no APETS caracteriza-se de maneira singular, “O docente, sem impor suas ideias e concepções, procura estar a serviço do aluno superando a visão do aluno objeto, portanto, nega toda forma de repressão no processo [...] (BEHRENS, 2005, p. 73). Enfatiza a necessidade de respeitar os alunos e acreditar “[...] que são capazes de construir suas próprias histórias, a fazer escolhas e trilhar caminhos reflexivos, críticos e criativos” (BEHRENS, 2005, p. 74), pois:

Como mediador do conhecimento, o professor engaja-se com o aluno no ato de conhecer e lidera o processo pela competência. Pelo diálogo, evita o autoritarismo e busca uma prática pedagógica transformadora. Na atuação docente, empenha-se na luta pela democratização da sociedade e instrumentaliza seus alunos para se inserirem no meio social. Atua como líder ético, democrático e autêntico, preocupando-se com a consciência crítica e as mudanças sociais (BEHRENS, 2005, p. 74).

A docência no APETS é uma atividade complexa, segundo Soares e Cunha (2010, p. 24):

[...] essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Ainda diante da complexidade da docência, Imbernón (2011, p.14) comenta sobre o contexto de trabalho e as funções do professor na contemporaneidade na perspectiva de que:

O contexto em que trabalha o professor tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

O docente no APETS deve saber lidar muito bem com o aspecto bioético da relação vida e morte, esses fatores não podem atrapalhar a sua prática pedagógica e nem a sua profissionalidade, mas não é fácil lidar com a condição de perda, principalmente, a de um aluno com o qual você manteve uma aproximação como professor. No que diz respeito ao aspecto da relação professor e aluno, Nóvoa (2008, p. 229) comenta que:

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho.

O professor no APETS deve valorizar e criar com o aluno um elo que possibilite à construção do conhecimento, a religação dos saberes, principalmente entre educação e saúde e o pensamento complexo, pois Morin (2000, p. 16) enfatiza que “[...] é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. O docente necessita também apresentar entendimento e domínio da matéria para estabelecer relação com o aluno diante da aprendizagem. A compreensão do conteúdo é fundamental para que o professor estabeleça conexão entre educação e saúde e assim possa contribuir com a aprendizagem do aluno e do seu estado de saúde.

Os saberes biopsicoeducacionais envolvem o cuidado com a construção do **Currículo**. No APETS o currículo apresenta-se flexível e específico a necessidade de aprendizagem do aluno. É importante que se verifique o currículo da escola de base que o discente encontra-se matriculado, assim, o mesmo poderá voltar a sua realidade educacional sem prejuízos educacionais. Num primeiro momento é relevante que o professor realize uma avaliação diagnóstica para poder estabelecer o processo de aprendizagem, pois “É um currículo que não se oculta e considera as situações de escolarização e de toda dinâmica” dos diferentes níveis e contextos de ensino no APETS (COVIC; OLIVEIRA, 2011, p. 87). Constrói-se um currículo que rompe a leitura de exclusão e assimila a inclusão de um currículo flexível, dinâmico diante dos diferentes ambientes de escolarização do APETS. Para Covic e Oliveira (2011, p. 89):

Nesta condição, o currículo compreende conhecimento, ideais, valores, concepções, teorias, recursos, artefatos, procedimentos, competências e

habilidades dispostas em núcleos de conhecimento, mesmo sendo composto por disciplinas escolares, não escolares, pois se mobilizam em função das situações de ensino, das especificidades dos alunos [...].

Na compreensão de Moraes (2008, p. 176), o “[...] currículo é o documento de identidade da escola e revela a complexidade de seu percurso, de suas opções teóricas, de seus objetivos, princípios e metodologias que estão sendo trabalhadas”. E acrescenta:

Revela também a visão de sujeito e de mundo compartilhada por determinada comunidade norteadora de suas ações educativas, independente da área ou da especialidade do professor. Currículo é, portanto, um instrumento de concretização do projeto referencial da escola. Um documento de organização do trabalho educacional e um veículo, que materializa ou não um referencial importante de mudança. Com base nele é que as escolhas, os caminhos, os percursos de várias gerações são traçados e vivenciados [...]. (MORAES, 2008, p. 176).

O currículo na perspectiva do APETS assume a complexidade e precisa atender também “[...] à necessidade de contextualizar esse momento histórico e complexo em que, como humanidade, nós estamos vivendo” (MORAES, 2008, p. 176). Com isso, Moraes (2008) propõe os macro-conceitos ou categorias do pensamento complexo para que um currículo possa assumir a concepção da complexidade, principalmente diante do currículo do APETS pela sua particularidade e do processo de escolarização do aluno que está tratamento de saúde, para tanto:

Assim, precisamos parar para pensar em uma nova gestão curricular e criar novos projetos curriculares que nos ajudem a repensar e a rever as nossas maneiras de ensinar e aprender [...]. É importante também lembrar que nossas demandas educacionais não estão separadas das demandas mundiais e planetárias. Estas, por sua vez, exigem uma educação que tenha como foco o desenvolvimento humano associado ao desenvolvimento sustentável, com todos os seus problemas e desafios de natureza global, complexa e transdisciplinar [...]. Mas, para alcançar esses objetivos, precisamos trabalhar a **gestão curricular e repensar a prática pedagógica iluminados por alguns macro-conceitos ou por um sistema de categorias importantes do pensamento e do conhecimento humano, explicitados a partir do Pensamento Complexo de Morin e do Pensamento Ecosistêmico de Moraes [...]** (MORAES, 2008, p. 176) (Grifo do autor).

O currículo no APETS busca associar o currículo fixo determinado pela escola de base que o aluno está matriculado ou o currículo desenvolvido pela instituição que

realiza o APETS nos seus diferentes níveis e contextos de ensino e pode considerar as categorias ou macro conceitos do pensamento complexo, sendo estes elementos importantes para permear o currículo do aluno e a prática pedagógica do professor no APETS. As categorias ou macro conceitos do pensamento complexo não são disciplinas que compõem o currículo, mas sim temas de devem estar presentes no currículo.

Destacamos a seguir as categorias ou macro conceitos do currículo no entendimento da complexidade: desenvolvimento humano, visão ecológica, sustentabilidade e cidadania, dialogicidade processual, diversidade, interculturalidade, subjetividade e intersubjetividade, auto-organização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, multirreferencialidade e ética.

No entendimento do *Desenvolvimento Humano*: “É preciso ter clareza epistemológica e metodológica para conceber uma gestão curricular voltada para o desenvolvimento humano, a partir de uma perspectiva complexa e multirreferencial” (MORAES, 2008, p. 181). E acrescenta: “Um ser humano multidimensional em sua natureza, dotado de diferentes capacidades cognitivas, emocionais e espirituais, enriquecido por suas múltiplas competências” (MORAES, 2008, p. 181). Para tanto, “A necessidade de educar para a condição humana”. Certamente, isto implica o reconhecimento de que “somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, com cérebro e espírito” (MORIN, 2000, p. 38).

Considerar a *Visão Ecológica* exige o entender o seu conceito, pois: “Aqui a palavra *ecologia* vai além do ambiente natural, abrangendo também a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo. Ter um pensamento ecologizado é condição fundamental nesse momento de transição da humanidade” (MORAES, 2008, p. 182). Assim, “Um pensamento ecologizado é aquele capaz de religar as diferentes dimensões da vida, as diversas dimensões humanas, bem como os diversos saberes” (MORAES, 2008, p. 183), que esclarece:

É o pensamento ecologizado que nos ajuda a religar os saberes, valorizando tanto o conhecimento científico quanto a sabedoria humana. Ajuda-nos a romper com o velho dogma reducionista de explicação do real, para perceber a complexidade entre o todo e as partes, entre o conhecimento científico e o senso comum, entre a ciência, a arte e as tradições.

A *Sustentabilidade e Cidadania* precisa ser entendida como princípio capaz “de reorientar currículos, objetivos e métodos. Busca-se uma educação sustentável para a sobrevivência de todos os seres que habitam o planeta, voltada para a qualidade de vida de todos os seus habitantes” (MORAES, 2008, p. 184), a autora alerta que “Educar para a cidadania implica uma compreensão do conceito de cidadania ativa, de participação comunitária e gestão democrática, uma educação voltada, portanto, para o atendimento integral da criança e do adolescente” (MORAES, 2008, p. 184).

A *Dialogicidade Processual* implica em “Um gestão curricular que privilegia o diálogo e, conseqüentemente, o que é dialógico, valoriza a construção coletiva do conhecimento, a criação de cenários participativos, a descentralização dos processos privilegiando a alteridade [...]” (MORAES, 2008, p. 184).

A *Diversidade* precisa ser entendida como “Diversidade cultural constitui hoje um dos temas mais relevantes da gestão curricular, pois precisamos aprender a viver/conviver com o diferente, já que as estruturas sociais e conceituais da pós-modernidade estão em plena transformação” (MORAES, 2008, p. 185).

A *Interculturalidade* implica “a existência de uma dialógica entre os diversos grupos, pessoas, uma dialógica que é simultaneamente interpessoal e intrapessoal em relação às diversas representações culturais” (MORAES, 2008, p. 185) e alerta que:

Um sociedade intercultural requer um cuidado muito especial na gestão curricular para que as estratégias curriculares reconheçam e valorizem a diversidade, a multi e a interculturalidade, e se preocupem com as camadas populares, no sentido do cuidado necessário para que possam ser compreendidas em sua totalidade, a partir de uma visão de mundo mais profunda e abrangente. Precisamos estar mais atentos para evitar “currículos monoculturais” reducionistas e fragmentados em relação às diferentes visões de mundo dos nossos alunos.

A *Subjetividade e a Intersubjetividade*, “é tecida na articulação do individual com o social e não se refere apenas aos processos psicológicos do indivíduo e nem à subjetividade individual, compreensão esta que predomina no senso comum” (MORAES, 2008, p. 187).

A *Auto-organização*: “É a capacidade que todo sistema possui de se autoproduzir, de se autotransformar continuamente. Para tanto, interage com o

ambiente, de onde extrai energia, matéria e informação, insumos necessários e constituintes de sua dinâmica operacional” (MORAES, 2008, p. 187).

A *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade* se interconectam e mantêm o âmbito da visão complexa pois: “Pela interdisciplinaridade, integramos as diferentes dimensões do conhecimento e pela transdisciplinaridade, transcendemos, criamos algo novo que emerge a partir de um novo insight de uma nova visão mãos ampliada de outros níveis perceptivos” (MORAES, 2008, p. 189).

Na *Multirreferencialidade*: “Sabemos que o fenômeno educacional está sujeito à pluralidade de enfoques, pelo simples fato de ser um campo de confluência de várias ciências, cada uma atuando num campo específico” (MORAES, 2008, p. 189), para esta autora “O que caracteriza a abordagem multirreferencial é o cuidado de se distinguir e, ao mesmo tempo, de buscar formas de comunicação entre os diversos referenciais. É esta articulação de conjuntos heterogêneos que permite a elaboração de novas significações” (MORAES, 2008, p. 190), e acrescenta a importância, na prática curricular, “de se levar em conta a pluralidade de referências, as múltiplas leituras e óticas diferentes, assumindo que a multirreferencialidade é também uma abordagem provisória para dar conta dos conhecimentos plurais e da complexidade dos fenômenos”.

A *Ética* como pilar sustentador da complexidade, “Mais do que em qualquer outra época, a gestão curricular necessita estar atenta para os aspectos éticos que perpassam as relações humanas. O imperativo ético é um dos aspectos mais importantes do pensamento complexo” (MORAES, 2008, p. 190).

A *Metodologia* no APETS não se apresenta como única opção metodológica, mas sim, como “[...] ações que possibilitem a construção de caminhos próprios, de professores e alunos, que buscam autonomia e qualidade no processo pedagógico” (BEHRENS, 2005, p. 66). Não existe um receita pré-estabelecida, mas sim caminhos que levam a construção do conhecimento levando em conta o estado de saúde do aluno. A opção metodológica no APETS considera o aluno como único e dotado de inteligências múltiplas, portanto, é importante que o professor seja criativo, dinâmico e que sua prática pedagógica possibilite a articulação de diferentes áreas do

conhecimento para relacionar teoria e prática, além de atender às exigências tecnológicas educacionais presentes na sociedade que influenciam a educação.

Uma metodologia que prioriza a relação educação e saúde e estabelece comunicação com a equipe multidisciplinar para melhor ensinar respeitando sempre o aluno e a sua condição de saúde, para que juntos professor e aluno construam caminhos de aprendizagem que repercutam tanto na sua vida escolar como na melhoria da sua qualidade de vida. A **Avaliação** no APETS “[...] está a serviço da construção do conhecimento, da harmonia, da conciliação, da aceitação dos diferentes, tendo como premissa uma melhor qualidade de vida” (BEHRENS, 2005, p. 68). A avaliação no APETS traz consigo uma dimensão política por conta da normatização do ensino, uma nota, um parecer ou conceito deve ser expresso ao final do processo de escolarização. A avaliação deve ser contínua, dinâmica e processual, que possibilite a aprendizagem, o enriquecimento do aluno diante do saber cultural e científico.

A avaliação de modo geral na educação visa planejar e verificar se os objetivos foram alcançados, mas no APETS, a complexidade da avaliação é a mesma que acontece no processo educacional formal, não se pode restringir-se ou utilizar de um único momento avaliativo. Por essa razão, o professor ao avaliar o aluno no APETS precisa levar em conta a sua condição de saúde, seu entendimento do conteúdo trabalhado e de que forma a avaliação irá acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem.

Diante da preposição dos saberes biopsicoeducacionais, como saberes necessários para que o docente possa atuar competentemente no APETS diante da complexa relação entre educação e saúde, contudo que foi proposto, é urgente que os professores que atuam no APETS busquem por formação continuada para que os mesmos possam ampliar e aperfeiçoar a prática pedagógica nos diferentes níveis e contextos de ensino no APETS, pois o processo de ensino e de aprendizagem nesta realidade apresenta-se multifacetado, repleto de desafios e de superações que precisam ser vencidas por meio de um atendimento pedagógico que possibilite a aprendizagem relevante e pertinente para a vida do aluno que está em tratamento de saúde.

3 O CAMPO E AS TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Na área da educação, especificamente no campo da formação de professores, a docência na contemporaneidade apresenta desafios que afetam diretamente a qualidade do ensino. Esses enfrentamentos são inúmeros, não temos como eleger os principais, porque a formação de um professor é algo complexo. Ferreira (2014, p. 41) enfatiza que:

Ao formar professores, importantes relações se estabelecem diante do formador e do aluno, o ato de formar é complexo, exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e conseqüentemente afeta diretamente a educação.

Os obstáculos que a docência enfrenta na atualidade podem interferir no processo de formação de professores, e podemos começar mencionando à desvalorização da carreira docente que compromete significativamente a profissão. Os docentes dobram a sua jornada de trabalho para se sustentar, impossibilitando que eles se dediquem a sua prática educativa e sua formação continuada.

Quando estamos formando professores temos várias adversidades entre elas: as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta, a dissociação entre teoria e prática, violência, indisciplina, desigualdade social e cultural, deficiência de gestão acadêmica e de um currículo que seja adequado as necessidades da formação e da realidade da escola, falta de infraestrutura e de equipamentos tecnológicos, professor formador com metodologia conservadora, formação mercadológica sem diálogo com a escola, entre outras.

O enfrentamento para esses obstáculos depende das políticas educacionais, do contexto social e econômico e, principalmente, do formador, da sua formação e da experiência em contextualizar o conhecimento teórico com a prática que será desenvolvida pelo profissional da educação. Este processo de ensino e aprendizagem deve ter significado na vida do aluno que será professor, assim, ele poderá colaborar socialmente com os seus saberes adquiridos durante a sua formação. O formador precisa entender e ter como finalidade:

[...] primeiro a consciência crítica da educação e do papel exercido [...] no seio da sociedade, o que implica um compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e as possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socioeconômicos e políticos que configuram uma determinada formação social (CANDAUI; LELIS, 2011, p. 69).

Com o propósito de que a docência possa enfrentar os desafios da educação e, especificamente, os da formação de professores, o aluno que irá tornar-se professor precisa imergir na realidade escolar. A realidade da escola e da sala de aula apresentam-se tão complexas que muitas vezes a teoria não dá conta de sustentar e mediar a prática educativa, o aluno precisa realizar estágio por mais tempo, sentir o “cheiro da escola”, “mergulhar a fundo” no ambiente escolar, isso deve estar presente em toda a formação docente.

E o formador precisa buscar por metodologias que estejam de acordo com a realidade que permeia a atividade docente e, a partir daí, realizar a formação, não se pode reproduzir informações, pois a formação de professores deve estar centrada nas práticas e nas dificuldades presentes da educação na atualidade. Os professores neste início do século XXI, apresentam-se “[...] como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 13). Neste sentido, Veiga (2009, p. 27) acrescenta:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática.

A profissão professor hoje apresenta-se multifacetada e exige constante aperfeiçoamento para atender as demandas sociais e educacionais. Busca-se uma melhor formação e profissionalidade na universidade ou no próprio *lôcus* escolar, com isso, Ferreira (2014, p. 39) enfatiza que a formação docente:

[...] precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais, afim de

estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo da sua profissionalidade como docente.

O comentário sobre a formação de professores de Ferreira (2014, p. 40), na atualidade se torna pertinente, pois:

Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação (inicial/continuada) precisam imprimir em seus discentes características de uma formação que busque a teorização acadêmica, a criticidade, a reflexão sobre sua prática, a pesquisa como possibilidade para novos conhecimentos teóricos-práticos diante dos enfrentamentos que a docência enfrenta na contemporaneidade. Os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia a sua atividade docente. Conhecimentos escolares, pedagógicos, docentes, e da prática profissional se misturam às características do professor diante de uma complexa atividade diária que o mesmo exerce com o objetivo de gerar ensino e aprendizagem.

Na contemporaneidade à atuação docente apresenta-se tão diversificada diante da educação formal e não formal em diferentes níveis e contextos de ensino como áreas de exercício profissional e como campo de estágio. Com isso, é muito importante que o aluno conheça as diversas realidades da ação docente para que ele possa perceber a complexidade e a visão global do trabalho docente. Conforme Romanowski (2007, p. 16-17) o professor:

[...] ao trabalhar na tarefa educativa, exerce a educação formal ou escolar (que se realiza nas instituições tecnicamente orientadas e criadas para este fim - as escolas), assim como, na educação não-formal ou extra-escolar, que é a atividade educativa sistemática fora do sistema formal de ensino, direcionada à comunidade para ofertar conhecimentos e saberes [...] e com a educação informal ou difusa (que é o próprio processo de socialização realizado durante toda a vida, em casa, no trabalho, no lazer, no não-planejado, no assistemático, mas que, também, é circunstanciado histórica, cultural e socialmente, e tem por objetivo a formação dos sujeitos). Os professores podem realizar todos esses tipos de educação, mas são reconhecidos como profissionais quando exercem a educação intencional, sistemática, organizada e planejada, desenvolvida nos sistemas de ensino.

Ser professor demanda enfrentar as mudanças e as incertezas da educação, assim com os desafios impostos à carreira docente, pois “A educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à

profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 9). O mesmo autor, elenca os principais motivos que irão modificar e complexificar as instituições de ensino e a docência em um contexto marcado por:

1. Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. 2. Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. 3. Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos. 4. Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação (IMBERNÓN, 2011, p. 9-10).

O professor do século XXI apresenta novas funções, uma nova cultura profissional diante do desenvolvimento da sociedade e do campo da formação de professores. É necessário ressignificar a formação docente, pois a sociedade e, principalmente, os alunos não são mais os mesmos do século passado, novas competências profissionais, diferentes formas de ensinar e metodologias inovadoras são necessárias para atender os discentes que buscam além da formação cultural e científica.

A formação oferecida deve ser significativa a vida do professor, deve contribuir e possibilitar a sua prática pedagógica saberes docentes pertinentes e atuais para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Para Imbernón (2011) o professor precisa de conhecimentos objetivos e subjetivos, à aquisição dos mesmos é um procedimento amplo e não linear que deve estar ligado a prática profissional, sendo um processo complexo, adaptativo e experiencial.

A atividade docente é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, para um país, para a vida das pessoas que buscam por meio da educação o crescimento

profissional e como cidadão uma sociedade melhor para todos. Gatti (2011, p. 117) enfatiza a importância do professor:

Nunca é demais lembrarmos a importância da função dos professores na contemporaneidade. Eles formam, com seu trabalho nas escolas, as sucessivas gerações que dão continuidade a um processo de civilização que vem se construindo em muitos séculos, processo que permite a busca, a criação e a manutenção de maiores e melhores condições para a vida humana nos tempos históricos. O professor é o profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográficas-culturais desse território [...]

Sendo o professor um formador de opiniões, um profissional que procura disseminar o saber e contribuir no desenvolvimento humano. Seu papel é fundamental para tornar a sociedade mais crítica, autônoma e reflexiva, na qual a formação de professores apresenta-se como um campo novo para pesquisas e discussões educacionais. Conforme Diniz-Pereira (2013, p. 146):

[...] membros da comunidade internacional em pesquisa educacional definiram um marco para o surgimento desse campo no mundo: a publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 do *Handbook of Research on Teaching*.

Diniz-Pereira citando Zeichner (1998, p. 78) complementa e afirma que nos últimos vinte e cinco anos, observa-se uma “[...] extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação docente”. Obviamente, não significa que “[...] não existiam pesquisas sobre o tema da formação de professores antes dessa data. Significa que, até 1973, a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu *status* como linha de pesquisa” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146). Entretanto, o campo da formação de professores na área da educação é:

Reconhecida como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em educação apenas no início da década de 1970, a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980. No Brasil, observam-se mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 152).

Pelo fato do campo da formação de professores ser recente, muitas pesquisas ainda são necessárias para contribuir e fortalecer a área em questão. As pesquisas sobre formação de professores ajudam a aumentar a qualidade da educação, e principalmente a formação docente no Brasil. Segundo André (2010, p. 174):

Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.

O campo da formação de professores, conforme Marcelo García (1999), até os anos de 1990, as pesquisas que tratavam da formação docente estavam presentes na área da didática. Marli André (2010, p. 174) comenta que:

Numa mesa redonda que analisou a produção científica de 10 Encontros de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE), Oliveira (2000) nos fez um alerta de que o campo da didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores. No mesmo evento, Soares (2000) identificou a formação de professores como uma área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo. Pela falta de espaço específico, a produção científica sobre formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática. Pouco a pouco, porém essa produção foi crescendo e tomando vida própria.

O campo da formação docente apresenta-se como matriz disciplinar, “[...] onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios” (MEDINA; DOMÍNGUEZ, 1989, p. 105). Neste sentido, André (2010, p. 180) ressalta que:

[...] a pesquisa sobre formação docente não é a única fonte que sinaliza o processo de constituição do campo de estudos. Não podemos deixar de reconhecer, desde o final dos anos 1990, um movimento positivo por parte dos estudiosos - a comunidade - da área, seja na organização de eventos, seja na promoção de fóruns de debate que têm ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área.

A mesma autora citada comenta que a constituição do campo da formação de professores tem uma fundamental participação “[...] da comunidade científica em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos para discutir questões de interesse do coletivo profissional e de defender posições políticas que favorecem a área” (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Cabe ainda destacar a iniciativa do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd para criação de uma revista temática, com o propósito de divulgar as pesquisas sobre formação docente. [...] Essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Contudo, é relevante destacar que o campo da formação de professor está em progresso devido ao aumento significativo das pesquisas, nestas últimas décadas, neste contexto, da temática estar presente nas mídias e na sociedade, e, principalmente, por parte das políticas educacionais de formação docente juntamente com os programas de pós-graduação que buscam identificar em suas pesquisas a necessidade de compreender melhor a formação do professor para poder contribuir na qualidade da educação brasileira. Nesta perspectiva, Cunha (2013, p. 609) evidencia que o campo da formação docente enfatiza:

O conhecimento dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que definiu, em uma perspectiva histórica, a compreensão do campo da formação de professores, pode ser uma significativa contribuição para a prática da formação. Entender esse processo na sua dimensão evolutiva favorece o entendimento da complexidade desse campo de conhecimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele.

Conseqüentemente, podemos verificar que o campo da formação de professores no Brasil apresenta um expressivo aumento de pesquisas que quantitativamente e qualitativamente estão contribuindo para este cenário e tomando destaque na área da educação, com isso:

Observa-se, nos últimos anos, um movimento de expansão acentuada de programas, cursos, seminários, encontros, na área de educação em seus

diferentes aportes. É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como **formação de professores**, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e **não escolares** (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38, grifo do autor).

As investigações sobre formação de professores no Brasil foram realizadas por pesquisas bibliográficas, de levantamento, revisões sistemáticas e, principalmente, por pesquisas denominadas estado da arte. Na década de 1990, as investigações sobre formação de professores aparecem em destaque, juntamente com as pesquisas do tipo estado da arte que apresentam significativas contribuições ao campo da formação docente. Podemos citar as pesquisas do tipo estado da arte, realizadas por André (2002) e Brzezinski (2006a). No mesmo caminho, Romanowski e Ens (2006, p. 39) esclarecem o objetivo das pesquisas tipo estado da arte:

Os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Em relação a pesquisa do tipo estado da arte, Romanowski e Ens (2006, p. 39) contemplam que “A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”, essas autoras enfatizam a importância da pesquisa do tipo estado da arte para o campo da formação de professores e evidenciam que “[...] a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39). As mesmas autoras citadas comentam sobre este tipo de pesquisa e salientam que as pesquisas estado da arte:

[...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Além disto, é inquestionável a expressiva quantidade de pesquisas sobre formação de professores produzidas a cada ano em dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação no Brasil. A investigação indica que “O número está em constante expansão: em 1987, somavam 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores” (ROMANOWSKI, 2012, p. 907).

Em seu artigo “Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal”, apresentado na X ANPED Sul - Reunção Científica da ANPED, Romanowski (2014) apresenta uma síntese da quantidade de pesquisas em educação e em formação de professores, distribuídas por ano, no período de 1987 a 2011 conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de teses e dissertações em educação; e formação de professores por ano - 1987 a 2011

Ano	Total de trabalhos	N.º de teses e dissertações sobre formação de professores	% de teses e dissertações sobre formação de professores
1987	108	11	10%
1988	118	22	18%
1989	162	30	18%
1990	460	32	6,9%
1991	461	38	8,2%
1992	624	45	7,2%
1993	614	39	6,3%
1994	698	45	6,4%
1995	802	69	8,6%
1996	834	73	8,7%
1997	891	65	7,3%
1998	860	84	9,7%
1999	1.370	96	7%
2000	1.799	188	10%
2001	1.954	189	9,7%
2002	2.554	225	8,8%

2003	3.085	250	8,1%
2004	2.996	319	10%
2005	3.460	344	9,9%
2006	3.715	417	11%
2007	4.525	503	11%
2008	4.644	513	11%
2009	4.510	446	9,9%
2010	4.105	403	9,8%
2011	5.451	687	12%
Total	50.800	5.133	10,1%

Fontes: Ferreira (2006), Bittar (2009), Romanowski (2002, 2012).

Em relação a quantidade de investigações, André (2009a, p. 271) comenta sobre o crescente número de pesquisas relacionadas a formação de professores e evidencia que:

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um interesse crescente dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. De 1994 a 1998, a média dos trabalhos da área de educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6%. No cinco anos seguintes esse percentual se mantém em ascensão, chegando a 14% em 2003. A mudança não foi, porém, apenas no volume de pesquisas sobre formação docente, mas também nos conteúdos abordados. Nos anos 1990 o foco de maior interesse era a formação inicial (76% das pesquisas): eram estudos que buscavam avaliar os cursos de licenciatura, pedagogia ou as Escolas Normais, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina (em geral pedagógica). Nos anos 2000 a temática priorizada passa a ser identidade e profissionalização docente (41%). O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Entretanto, em relação a mudança de foco das pesquisas, as pesquisadoras Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) comentam que:

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes, como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira, que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados [...].

Os estudos sobre formação docente contribuíram para que os pesquisadores pudessem reconhecer as lacunas e os desafios que possivelmente seriam enfrentados diante do momento histórico e social em que ocorreu as pesquisas. Feldens (1983, 1984) realizou uma pesquisa correspondente ao período de 1972 a 1981, Candau (1987), pesquisou o período de 1982 a 1985, Lüdke (1994), realizou seus estudos no período de 1988 até 1994. Já André (2006, 2009) fez pesquisas respectivamente entre 1990 até 1998 e entre 1990 a 2000, Romanowski (2002) realizou sua pesquisa entre 1990 a 1998, Brzezinski (2006) no intervalo de 1997 até 2002, Andrade (2006) dos anos de 1999 a 2003 e Jardimino *et al.* (2011) investigaram os anos de 2000 até 2010, entre outros pesquisadores. Todas as pesquisas realizadas tinham como temática central a formação de professores com a finalidade de contribuir em torno do tema e da qualidade da educação.

Em relação as pesquisas sobre formação de professores, Cunha (2013, p. 621) cita a pesquisa de Marli André (2008) que apresentou um estudo intitulado: “Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000” que identificou os temas mais recorrentes das pesquisas em relação a temática formação de professores, apresentados e discutidos nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sendo eles os seguintes:

- a) práticas pedagógicas protagonizadas pelos professores, que evidenciam capacidades didáticas, incluindo, principalmente, os processos de avaliação da aprendizagem, o ensino de disciplinas específicas, o uso do livro didático e a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos processos de ensinar e aprender;
- b) representações e concepções docentes sobre os atores do processo educativo bem como das políticas que interferem e regulam a educação escolarizada;
- c) o trabalho docente e as condições de profissionalização dos professores, incluindo as dimensões da autonomia e autogestão nos processos de educação continuada;
- d) as práticas e os programas de formação de professores, incluindo a formação inicial, e a continuada, na sua dimensão política e pedagógica; e
- e) a importância da pesquisa como ferramenta da docência de qualidade, explorando teorias e práticas que municiam o professor para esse protagonismo.

Nesta mesma linha de pensamento, destacamos o artigo elaborado pelas pesquisadoras André *et al* (2010a) intitulado: “Pesquisa sobre Formação de

Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd”. Este registro apresenta uma síntese dos dois simpósios realizados pelo GT 8 Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. O estudo comenta e discute as constatações das reuniões anuais procurando avançar na discussão sobre a formação de professores como campo de pesquisa. Sobre a concepção das pesquisas de André *et al.* (2010a, p. 154) puderam identificar a:

Falta de clareza da base da pesquisa, entendida como construção fundamentada e rigorosa de conhecimento sobre uma realidade que se pretende compreender, com clareza do problema de pesquisa, ou seja, o que se pretende questionar, analisar, esclarecer, fundamentar face ao campo. Qual é a questão geradora da pesquisa e, a partir dela, qual a via metodológica para criar conhecimento sobre ela, e qual é esse conhecimento esperado? Confusão entre problemas da prática vivida (que podem ser pontos de partida, mas não são por si problemas de pesquisa) e o problema epistemológico, isto é, que precisamos saber, que perguntamos a essa realidade ou problema prático para obter sustentação mais sólida para agir? Sobreposição entre pesquisa, intervenção e ação. Intervenção e ação podem integrar-se no objeto ou no percurso da pesquisa, mas esta requer o questionamento e a produção sustentada de conhecimento sobre essa ação. Necessidade de interpretar os achados, teorizando os elementos, os dados, numa lógica analítica e aberta a novo questionamento.

As autoras ainda puderam apontar que o aspecto metodológico das pesquisas apresentadas pelos grupos que fazem parte do GT 8 de Formação de Professores, da ANPEd, que para André *et al.* (2010a, p. 154-155) existe:

[...] falta de descrição ou a pouca clareza na indicação das metodologias utilizadas por esses grupos, questão evidenciada seja nos relatos orais dos participantes, seja no documento enviado para inscrição neste II Simpósio. Essa constatação nos levou a indagar por que a apresentação da metodologia estaria (quase) ausente e a levantar uma possível hipótese: talvez as questões de metodologia de pesquisa sejam consideradas muito complexas e pouco dominadas pelos pesquisadores de forma geral, em particular no caso dos pesquisadores iniciantes (ANDRÉ *et al.* 2010a, p. 154-155).

Outros aspectos foram observados pelas pesquisadoras, como o referencial teórico e a formação docente como campo de pesquisa. As autoras chamam a atenção para as pesquisas que se “[...] sustentam em referenciais que permanecem associados às produções que se impõem institucionalmente pelas lutas travadas nas arenas de poder da academia, cujo ideário se torna hegemônico, em determinadas épocas, no

desenvolvimento de pesquisas [...] (ANDRÉ *et al.* 2010a, p. 156). E em relação a formação de professores como campo de pesquisa as pesquisadoras propõem que é necessário um “[...] estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados” (ANDRÉ *et al.* 2010a, p. 157).

Ainda sobre as pesquisas relacionadas a formação docente, Romanowski (2012, p. 905) no artigo intitulado “Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate” apresenta “uma análise sobre estudos, investigações e debates realizados por grupos de pesquisa que abordam a formação de professores”. Romanowski (2012, p. 905-906), destaca que:

Desde a década de 1980, são realizados exames sobre as pesquisas na área de formação de professores, mapeando as tendências quanto aos assuntos e metodologia de investigação, indicando prioridades, bem como a configuração do campo, considerando teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos. [...] **são consideradas as produções coletivas como os simpósios, seminários e estados da arte** em torno da pesquisa em formação de professores indicando convergências, recorrências; evidenciando apontamentos sobre o debate da pesquisa sobre o tema (ROMANOWSKI, 2012, p. 905-906, grifo do autor).

A mesma autora citada elenca apontamentos recorrentes na investigação do campo da formação docente diante dos grupos de pesquisa que abordam a temática. Sendo que o primeiro apontamento refere-se a formação docente como matriz disciplinar por possuir “[...] objeto de estudo próprio, metodologias e modelos de análise, existência de uma comunidade de cientistas que expressam suas investigações por meio de código de comunicação próprio e o interesse de políticos, administradores sobre a questão” (ROMANOWSKI, 2012, p. 919).

Um segundo apontamento contempla os “[...] assuntos recorrentemente nas duas últimas décadas no conjunto de estudos e debates coletivos examinados. Há um número significativo de estudos sobre a formação inicial, a formação continuada, identidade e profissionalização como objeto de estudo” (ROMANOWSKI, 2012, p. 919). A autora faz um questionamento sobre o segundo apontamento diante da seguinte indagação:

As abordagens investigam os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente e processos de como se realiza a formação. Seriam as etapas de formação componentes da disciplina? Seriam os conhecimentos, métodos, finalidades, objetos de avaliação da formação de professores? Seriam as práticas formativas, ponto de partida para as perspectivas explicativas de teorização da formação? (ROMANOWSKI, 2012, p. 919-920).

O terceiro apontamento enfatiza que as pesquisas sobre formação docente “[...] abordam modalidades como a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional e reafirmam a formação inicial, a formação continuada, identidade e profissionalização como próprios da formação (ROMANOWSKI, 2012, p. 920).

Em cada uma dessas modalidades e especificidades, a configuração da formação faz referência à compreensão da natureza diferenciada de cada uma dessas modalidades de ensino. Assim, a formação do professor assume características diferenciadas e específicas de acordo com a prática realizada em cada uma das modalidades de ensino. Essa especialização pode caracterizar uma dispersão e fragilização do campo formativo, reduzido à compreensão da modalidade de ensino, excluindo a apreensão do fenômeno educativo em totalidade e em seus princípios fundamentais. No entanto seriam pontos de implicação, na formação do professor, as modalidades de ensino? (ROMANOWSKI, 2012, p. 920).

No entanto, Romanowski (2012, p. 921), em sua pesquisa, deixa claro que os:

[...] conceitos e princípios de formação, processos formativos, orientações conceituais, etapas de desenvolvimento profissional dos professores, ciclos vitais da profissão indicados em Marcelo (1999) são pouco examinados e investigados em nosso meio, cingindo a investigação à organização de **cursos e exames de conhecimentos componentes do ofício docente, sem que o campo teórico da formação possa ser consolidado pelo exame das práticas, ainda que intensamente pesquisadas** (Grifo do autor).

Contudo, a autora citada ressalta que [...] “teríamos historicamente um campo amplo e denso de práticas formativas do qual seria possível sistematizar a teoria? Essa questão que se apresenta soma-se aos demais apontamentos indicados [...] para o campo da formação de professores” (ROMANOWSKI, 2012, p. 921).

Em outra pesquisa realizada por Romanowski (2013, p. 479), intitulada “Tendências da pesquisa em Formação de Professores”, a autora citada busca “[...] apontar indicações sobre as tendências das pesquisas que abordam a formação de

professores. Para as reflexões e análises considera estudos sobre o estado em que se encontra a formação de professores no Brasil”. Nesta pesquisa, a autora, levou em conta as pesquisas em formação de professores caracterizadas como as investigações de intervenção, do tipo pesquisa-ação. Realizadas por grupos de pesquisa, participantes dos Simpósios I e II de Pesquisadores sobre Formação de Professores, coordenados pelo GT 08 Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd. “Essas pesquisas referem-se a estudos em que o professor ao participar do processo de investigação realiza sua formação, portanto contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores” (ROMANOWSKI, 2013, p. 482).

Diante da pesquisa realizada pela autora mencionada, as tendências da pesquisa em formação de professores giram em torno de temas de pesquisa do campos da formação docente a partir das políticas e das práticas pedagógicas, assim como das pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disto, outra demanda para a realização de pesquisas em formação docente advém de:

[...] novas proposições teóricas, isto é, novos processos em formação de professores inserem-se no meio acadêmico, como, por exemplo, a flexibilidade, história de vida, formação pela pesquisa, entre outras, que geram novos temas de pesquisa. Essa perspectiva requer investigação para a compreensão dessas proposições nos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores (ROMANOWSKI, 2013, p. 495-496).

As tendências das pesquisas também está voltada os “[...] estudos sobre delimitação e abrangência do campo de formação de professores constituíram foco de inúmeras investigações e continuam a exigir o debate. Essa demanda trouxe para exame a metodologia de investigação” segundo Romanowski (2013, p. 496) deixa claro que:

A intensificação da pesquisa sobre formação docente, embora permita uma maior compreensão das modalidades (cursos, programas), das políticas, das teorias que fundamentam o campo, bem como da própria pesquisa desenvolvida, exige continuidade de aprofundamento das reflexões e estudos. Os dilemas, entraves, fragilidades, condições em que se efetiva a formação e a

pesquisa, são desafios tanto para os órgãos do sistema educacional, como para o campo de investigação (ROMANOWSKI, 2013, 496).

Ainda nesta perspectiva das tendências das pesquisas na formação docente, Cunha (2013, p. 620), realizou um pesquisa intitulada: “O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação”, e seu estudo teve como objetivo mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX. Em seu estudo foi possível identificar as tendências das pesquisas em relação a formação docente que estão sintetizadas no Quadro 4. “As pesquisas continuam abordando os temas clássicos da formação de professores, incluindo a formação inicial e continuada, os saberes em constituição na prática profissional e as condições de profissionalização” (CUNHA, 2013, p. 620).

Quadro 4 - Tendências investigativas da Formação Docente

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho resignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a	1990/2000

Estruturalista	um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	
Políticas Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na Epistemologia da Prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, resignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas Culturais e Desenvolvimento Profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: Cunha (2013, p. 620).

A pesquisadora evidencia que o momento histórico e social, juntamente com as políticas educacionais contribuíram na tendência das pesquisas em relação a formação de professores. Para Cunha (2013, p. 620):

As diferentes tendências tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, também exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas. Quando se toma o pressuposto de que a pesquisa pode ser um elemento-chave para a formação emancipadora, está se adotando a ideia de coerência entre os processos investigativos e uma proposição valorativa de educação. Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento sobre educação.

Com esta visão “Todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (CUNHA, 2013, p. 621) e acrescenta:

As exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis, as quais provocaram a

necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo da base acadêmica. Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (CUNHA, 2013, p. 622).

O campo de pesquisa da formação docente na atualidade apresenta-se inesgotável diante das possibilidades de investigação neste processo que revela-se complexo, com isso Gatti, (2010, p. 132) comenta que:

São muitos os desafios que vêm sendo colocados à pesquisa realizada nessa área nestas últimas décadas. Há mudanças em perspectivas teórico-metodológicas, re colocação dos problemas socioculturais no mundo, emergência de fatores novos nas condições de trabalho, na educação e nas situações de ensino. Esses movimentos têm seus impactos sobre a pesquisa em educação, particularmente no universo dos professores. Há um desafio para a construção de novas compreensões de eventos, processos e situações que para o pesquisador atento e crítico estão à margem, ou para além do usual modelo de explicações utilizados.

Durante a pesquisa verificamos nitidamente o aumento do número de pesquisas sobre a formação docente e sua profissionalidade, aonde, temos uma variedade de temas possíveis para serem investigados, com novas possibilidades investigativas para a interpretação e análise dos dados. No entanto, “[...] ainda há problemas a superar, alguns de ordem metodológica e de procedimentos de campo, outros de ordem teórica, na direção da constituição de referentes mais sólidos que garantam avanços interpretativos” (GATTI, 2010, p. 132).

A partir dos anos 2000, as pesquisas em relação a formação de professores apresentam tendências narrativas culturais e dão ênfase ao desenvolvimento profissional, na qual “[...] o professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua” (CUNHA, 2013, p. 620).

A pesquisa sobre a formação de professores aumentaram significativamente a partir dos anos de 1990, com sua ampliação quantitativa, porém é necessário que as pesquisas melhorem quanto ao aspecto metodológico e da análise de dados

(ROMANOWSKI, 2014, no prelo). As pesquisas relacionadas a formação docente precisam ter uma:

[...] definição clara de termos, conceitos, fundamentos considerando o acúmulo da área e os referenciais já sistematizados no campo; expansão da abrangência do espectro de elementos componentes do campo na formação inicial, contínua, na identidade e profissionalização docente; inserção de novas demandas das práticas de formação, das políticas educacionais, da própria prática docente, do ensino, da escola como inclusão, das tecnologias, da diversidade, entre outras (ROMANOWSKI, 2014, no prelo).

Quando comparamos as pesquisas locais e internacionais frente as demandas do contexto contemporâneo temos pontos em comum em relação as investigações que acontecem diante desta temática, como Romanowski (2014, no prelo) indica como similares nos seguintes itens:

(i) ampliar as pesquisas que permitam caracterizar os professores, quem são, como escolhem e permanecem na profissão, suas expectativas, como realizam seu trabalho, entre outros; (ii) pesquisas sobre a prática profissional, como os professores ensinam, as dificuldades que enfrentam e as formas como produzem respostas às demandas da prática; (iii) investigações sobre as condições em que se efetiva o trabalho docente; (iv) levantamentos sobre o estatuto do desenvolvimento profissional e da profissionalização dos professores e profissionais da educação; (v) estudos sistemáticos sobre o que sabemos na área para avaliar as prioridades do campo da formação e do campo da própria pesquisa; (vi) indagação, especulação, análises na busca de definição e delimitação dos princípios e pressupostos teóricos metodológicos do campo e dos fundamentos que o constituem (ROMANOWSKI, 2014, no prelo).

Na mesma direção acrescenta que “O campo da formação e profissionalização docente, considerando sua abrangência e importância no atual contexto, impõe que a pesquisa assuma um estatuto para além de estudos individuais, locais, diversificados” (ROMANOWSKI, 2014, no prelo).

Urge a articulação coletiva dos pesquisadores para avaliações, de modo a estabelecer pauta das prioridades, colocando a pesquisa na perspectiva de contribuir para a proposição de políticas de formação, valorização e profissionalização docente que respondam às demandas do atual contexto sócio-histórico, de maneira a ofertar uma escola democrática na busca da promoção de escolarização de alto nível para todos (ROMANOWSKI, 2014, no prelo).

As pesquisas mencionadas por André (2008) Cunha (2013) e Romanowski (2012, 2013) apontam para a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional para o campo da formação de professores, pois essas duas áreas quando investigadas contribuem para um melhor entendimento do complexo trabalho docente que na atualidade procura por meio dos processos formativos uma melhor formação ao professor que busca atender as exigências políticas, sociais e culturais.

3.1 AS CARACTERÍSTICAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formar um professor não é uma tarefa fácil, uma série de conhecimentos teóricos e práticos são essenciais para iniciar a formação docente que na atualidade apresenta-se complexa, e requer do formador a busca constante de conhecimento e aperfeiçoamento para o seu desenvolvimento profissional. Entretanto, o papel do aluno neste processo deve ser pautado em práticas frequentes e supervisionadas para que o mesmo possa observar e praticar a profissão, uma formação que permita ao discente o reconhecimento das dificuldades da escola, o diálogo entre a instituição superior formadora e a escola. António Nóvoa (1999, p. 26) comenta que:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo [...]. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

A necessidade de se repensar a formação de professores, segundo Nóvoa (1991) citando Lawn (1991, p. 39) enfatiza a necessidade de se repensar a formação de professores:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os

recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

A formação docente precisa ressignificar e reestruturar o seu processo formativo como um todo, não só a formação inicial, mas também, em todas as etapas formativas da carreira, a onde novas competências são necessárias e devem ser desenvolvidas no professor para ensinar o aluno do século XXI, juntamente com a vivência em diferentes níveis e contextos de ensino. Esteves (1999) evidência a influência das mudanças sociais na formação docente e elenca doze indicadores que resumem as mudanças recentes na área da educação, isso quer dizer que, se mudanças ocorrem na educação, a formação de professores deve acompanhar essas mudanças para entender esse processo e atender o aluno nessa perspectiva. Sendo que os nove primeiros indicadores “referem-se ao desenvolvimento de novas concepções da educação, que se reportam ao contexto social da função docente, apesar de terem uma forte incidência na actuação do professor em sala de aula” (ESTEVES, 1999, p. 99).

Conforme Esteves (1999) os indicadores são: 1- Aumento das exigências em relação ao professor; 2- Inibição educativa de outros agentes de socialização; 3- Desenvolvimento de fontes de Informação alternativas à Escola; 4- Ruptura do consenso social sobre a educação; 5- Aumento das contradições no exercício da docência; 6- Mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; 7- Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; 8- Menor valorização social do professor; 9- Mudança dos conteúdos curriculares; 10- Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; 11- Mudanças na relações professor-aluno; 12- Fragmentação do trabalho do Professor. Diante destes indicadores, Esteves (1999, p. 100) ressalta que:

Uma ideia geral pode sintetizar o papel destes factores contextuais em relação ao desenvolvimento da função docente: a mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho.

Na perspectiva de mudança, de repensar e reajustar a formação docente, Nóvoa (1991) cita Elliott (1991, p. 310) e ressalta que os modelos profissionais de formação de professores devem integrar concepções aos seguintes níveis: “(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia” para atenderem e acompanharem as mudanças sociais e educacionais. “Refletir sobre a formação dos professores e dos profissionais da educação é da maior importância e urgência” (ROMANOWSKI, 2007, p. 8). Nóvoa (1997, p. 9) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Entretanto, no Brasil, a formação de professores segue a LDBEN 9394/96 que define as diretrizes e bases da educação nacional e apresenta a seguinte determinação conforme o Art. 62 que explicita que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Conforme Romanowski (2007, p. 99), apesar do incentivo para formar docentes em nível superior, “no Brasil, há um número significativo de professores em atividade que não têm essa titulação”. A formação de professores acompanhou a evolução histórica e política do Brasil, perpassando pelo curso Normal ao curso de Pedagogia, juntamente com as Licenciaturas de outras áreas do conhecimento como Matemática, Física, Química, Biologia, entre outras. Cada formação teve suas determinações legais para o contexto da época. Porém, na atualidade diante da LDBEN 9394/96 para que um professor possa lecionar na educação infantil, ensino fundamental e médio é necessário que a formação docente aconteça em nível superior, e para a docência no ensino superior exige-se especialização, Mestrado e Doutorado. A quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) vem progredindo no Brasil, contribuindo para a formação de diversos profissionais em diferentes áreas do conhecimento, assim como na área educacional com a formação de professores. Conforme dados do Censo da Educação

Superior do MEC/Inep (2013) do ano de 2003 até 2013, o número de instituições de Educação Superior está aumentando no Brasil conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e categoria Administrativa - Brasil - 2003-2013

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	-

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Conseqüentemente, devido ao aumento do número de IES, o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. Considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4% (MEC/ Inep, 2013). E em relação a modalidade de ensino e o grau acadêmico, o número de cursos de graduação no Brasil no período entre 2003-2013 apresenta os seguintes valores conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Número de Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino e por Grau Acadêmico - Brasil - 2003-2013

Ano	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico									
	Presencial					A distância				
	Total	Bel.	Lic.	Tecg.	Bel./Lic.	Total	Bel.	Lic.	Tecg.	Bel./Lic.
2003	16.446	8.756	5.409	1.142	1.139	51	1	49	1	0

2004	18.637	9.552	6.123	1.804	1.158	107	32	68	7	0
2005	20.404	10.383	6.319	2.525	1.177	189	23	147	17	2
2006	22.100	11.435	6.436	3.037	1.192	349	79	181	88	1
2007	23.472	12.235	6.320	3.702	1.215	408	97	208	101	2
2008	24.719	12.937	6.200	4.355	1.227	647	138	344	162	3
2009	27.827	15.663	6.697	4.491	976	844	157	485	200	2
2010	28.577	16.401	7.401	4.775	0	930	185	521	224	0
2011	29.376	16.832	7.352	5.192	0	1.044	199	559	286	0
2012	30.718	17.486	7.613	5.619	0	1.148	217	581	350	0
2013	30.791	17.665	7.328	5.798	0	1.258	240	592	426	0

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Tabela adaptada pelo autor com as abreviaturas: Bel. (Bacharelado) Lic. (Licenciatura) Tecg. (Tecnológico) Bel./Lic. (Bacharelado/Licenciatura).

Pelos dados da tabela 3 do MEC/Inep (2013), em relação as licenciaturas, no período de 2003 a 2013, na modalidade presencial, o número de cursos aumentou, entretanto, a ampliação das licenciaturas não garante que os alunos terminem o curso, que se formem e atuem na área, o Brasil apresenta um déficit de formação docente, na atualidade faltam professores das diversas licenciaturas para atuar na educação básica, principalmente nas licenciaturas em Matemática, Física e Química. E em relação a modalidade a distância os cursos de licenciatura tiveram um aumento significativo. O número de ingressos total por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico, conforme dados do MEC/Inep Brasil de 2013 é o seguinte conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Número de Ingressos Total por Modalidade de Ensino e categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico - Brasil - 2013

Ano	Grau	Ingressos Total							
		Presencial				Distância			
		Pública			Priv.	Pública			Priv.
		Fed.	Est.	Mun.		Fed.	Est.	Mun.	
2013	Total	289.980	135.523	56.113	1.732.254	26.064	3.218	7.624	478.499
	Bel.	193.378	62.431	43.336	1.285.764	7.462	506	2.271	143.124
	Lic.	75.322	48.209	9.811	167.922	16.088	2.712	1.230	147.943
	Tecg.	21.280	24.883	2.966	278.568	2.514	-	4.123	187.432

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Tabela adaptada pelo autor com as abreviaturas: Bel. (Bacharelado) Lic. (Licenciatura) Tecg. (Tecnológico) Bel./Lic. (Bacharelado/Licenciatura). Fed. (Federal) Est. (Estadual) Mun. (Municipal) Priv. (Privada).

Na Tabela 4, em relação as licenciaturas, podemos perceber que a instituição pública federal de ensino presencial teve 75.322 ingressos e nas licenciaturas a distância 16.088. Em comparação a instituição privada, o ensino presencial teve 167.922 ingressos e a distância 147.943. O maior número de ingressos para as licenciaturas acontece nas instituições privadas. Contudo, os dados do censo do MEC/Inep de 2013 apresentam o número de concluintes em cursos de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico, apresentando o seguinte panorama conforme a Tabela 5.

Tabela 5 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino e categoria Administrativa, segundo o Grau Acadêmico - Brasil 2013

Ano	Grau	Concluintes em Cursos de Graduação							
		Presencial				Distância			
		Pública			Priv.	Pública			Priv.
		Fed.	Est.	Mun.		Fed.	Est.	Mun.	
2013	Total	107.792	70.148	28.321	623.677	7.544	12.744	2.729	138.055
	Bel.	74.237	36.144	20.468	421.211	1.063	7.313	666	33.593
	Lic.	27.730	25.778	6.264	80.264	5.723	5.430	224	49.940
	Tecg.	5.825	8.226	1.589	122.202	758	1	1.839	54.522

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Tabela adaptada pelo autor com as abreviaturas: Bel. (Bacharelado) Lic. (Licenciatura) Tecg. (Tecnológico) Bel./Lic. (Bacharelado/Licenciatura). Fed. (Federal) Est. (Estadual) Mun. (Municipal) Priv. (Privada).

Na Tabela 5, em relação as licenciaturas, podemos perceber que a instituição pública federal de ensino presencial teve 27.730 concluintes e nas licenciaturas a distância 5.723. Em comparação a instituição privada, o ensino presencial teve 80.264 concluintes e a distância 49.940. O maior número de concluintes para as licenciaturas acontece nas instituições privadas, sendo que o curso presencial apresenta o dobro de alunos concluintes em relação a educação a distância. Entretanto, o ensino a distância

nas licenciaturas das instituições privadas triplicam em número de alunos concluintes em relação as instituições federais.

Já em relação as licenciaturas que possuem o maior número de matrículas e alunos, a Tabela 6 apresenta as licenciaturas e a quantidade de matrículas realizadas conforme os dados do MEC/Inep do ano de 2013.

Tabela 6 - Número de matrículas de Graduação em Licenciatura, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura que possuem os maiores números de alunos - Brasil - 2013

Cursos	Matrículas
1 Pedagogia	611.111
2 Formação de professor de educação física	122.169
3 Formação de professor de biologia	86.280
4 Formação de professor de matemática	80.891
5 Formação de professor de história	79.357
6 Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	78.800
7 Formação de professor de geografia	48.792
8 Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	47.904
9 Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	36.578
10 Formação de professor de química	35.229
11 Formação de professor de física	24.661
12 Formação de professor de filosofia	18.301
13 Formação de professor de sociologia	15.702
14 Formação de professor de artes visuais	15.301
15 Formação de professor de ciências	14.024
16 Formação de professor de música	13.459
17 Formação de professor de computação (informática)	10.132
18 Formação de professor de artes (educação artística)	7.469
19 Formação de professor de teatro (artes cênicas)	4.456
20 Psicologia	2.998

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Conforme os dados do MEC/Inep, no ano de 2013, a licenciatura em Pedagogia apresenta 611.111 alunos matriculados, sendo esta formação de professores a responsável pela educação básica no Brasil.

O Censo mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas (MEC/INEP, 2013).

Contudo, diante dos dados do censo MEC/Inep de 2013 é possível verificar que aumentou a quantidade de licenciaturas, que o curso de Pedagogia possui o maior número de alunos matriculados realizando esta formação inicial, principalmente a distância, sendo este um desafio aos formadores desta modalidade de ensino que vem crescendo e formando os professores do Brasil, pois segundo o MEC/Inep (2013):

Já são mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, havia 52. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade.

As políticas educacionais para a formação de professores como o PARFOR e o PIBID estão contribuindo para aumentar o número de docentes da educação básica em todas as áreas do conhecimento. Mas, a falta de professores no Brasil é generalizada principalmente nas regiões norte e nordeste e nas áreas agrícolas. Gatti, Barreto e André (2011, p. 28) citam as pesquisas de Altobelli (2008) e Gatti (2010), e as pesquisadoras enfatizam que:

Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização. Essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras.

As mesmas autoras mencionam a importância das políticas de formação de professores para a educação brasileira e destacam que:

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as **políticas educacionais no Brasil**. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e

valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 11) grifo do autor.

Em relação as pesquisas sobre políticas de formação docente, “mapeamento recente das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros, André (2010) mostrou que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15). “No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Diante deste contexto de políticas educacionais e da formação docente, a Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores e do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2007).

Conforme a lei mencionada, no âmbito da educação superior:

[...] a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2007).

Em relação a educação básica a Lei nº 11.502, de julho de 2007 enfatiza que:

[...] a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007).

Na atualidade, a política nacional de formação de professores apresenta programas de ação para a formação como o Plano Nacional de Formação dos

Professores da Educação Básica - PARFOR, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, entre outros. Esses programas contribuem para a formação de professores e conseqüentemente para a qualidade da educação. Pois, “Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Como já foi mencionado, a formação docente no Brasil ocorre em nível superior e pode acontecer como formação presencial ou a distância, e sua profissionalização pode ocorrer em diferentes contextos durante o seu percurso profissional.

Nos cursos de licenciaturas do Brasil, têm sido considerados os cursos para a formação de professores de disciplinas específicas, para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, como também o curso de Pedagogia, que forma o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a docência das disciplinas pedagógicas dos cursos normais de nível médio. Além disso, o curso de pedagogia pode formar gestores educacionais, supervisores, orientadores, administradores escolares [...] (ROMANOWSKI, 2007, p. 76).

A formação na graduação é denominada de formação inicial e na atualidade os cursos de licenciaturas acontecem em instituições de ensino superior que sejam reconhecidas pelo MEC com seus cursos autorizados. A formação inicial deve ser entendida “como parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor” (VONK, 1993, p. 4). Nesta perspectiva, Marcelo García (1998, p. 62) comenta sobre o aluno em formação inicial docente e ressalta que:

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo. Nesse primeiro ano, os professores são principiantes e, em muitos casos, até mesmo no segundo e terceiro anos podem ainda estar lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional.

É relevante considerar que a formação inicial merece uma atenção especial das políticas de formação docente e principalmente por parte dos formadores, pois este é o

primeiro processo que leva a profissionalização, sendo fundamental também ao desenvolvimento profissional docente. Portanto, “A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa [...], como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7).

É no período de iniciação profissional que o aluno se defronta com a realidade da educação, com a veracidade da futura profissão. É o momento em que o discente pode estabelecer relações entre teoria e prática, realizar estágios e perceber a complexidade da docência. A formação inicial é a base de qualquer profissão, é neste momento que o formador precisa destacar a importância do conhecimento teórico na vida prática do profissional, da sua real utilidade diante da profissão, precisa também exemplificar e discutir com seus alunos os problemas contemporâneos da educação, os desafios que o professor enfrenta no dia a dia em sala de aula presencial ou a distância.

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Em uma pesquisa recente sobre formação inicial de professores, Gatti (2014), a partir de pesquisas educacionais que ela acompanha, elaborou a título de síntese um conjunto de aspectos que se mostram recorrentes nas pesquisas sobre formação inicial de professores, sendo eles:

- a. Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso;
- b. Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;

- c. Pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- d. Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- f. Estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;
- g. A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- h. Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das IES para atuar na formação de professores;
- i. Há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso (GATTI, 2014, p. 32-43).

Diante da pesquisa de Gatti (2014) fica evidente que muitos são os desafios que a formação inicial enfrenta, mas sabemos que esses impasses mencionados por Gatti precisam ser vencidos com à ajuda de formadores conscientes da importância dessa fase na profissionalização docente. As instituições formadoras necessitam redimensionar a política institucional, o currículo e a formação inicial diante das reais dificuldades da profissão a luz das pesquisas educacionais do campo da formação de professores, para Gatti (2010, p. 1375):

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Ainda nesta perspectiva de formação docente, temos também a formação continuada, sendo o processo de aprendizagem que acontece após a formação inicial. A formação continuada permite o aperfeiçoamento profissional, a continuidade dos estudos que visa melhorar a profissionalidade. Este tema será melhor detalhado no próximo subcapítulo da tese.

No Brasil, nas últimas décadas, “esforços foram concentrados na área educacional, tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e pelas

necessidades que emergiram na sociedade brasileira: necessidades de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27), para as autoras:

Com objetivos próprios provocados por movimentos internos pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, como também aliando-se às iniciativas internacionais da UNESCO na busca de propiciar educação para todos, o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infra-estrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27).

Contudo, o Brasil ainda apresenta grandes desafios no contexto educacional, principalmente diante da qualidade da educação e da formação docente. Outro obstáculo importante que deve ser mencionado é em relação as condições sociais em que ocorre o trabalho docente e da possibilidade de ingressar na formação continuada ou na melhoria do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, “São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras” para que os professores possam ter condições de superar esses desafios e ajudarem a melhorar a qualidade da educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 29).

Os desafios que a formação de professores enfrenta na atualidade são inúmeros devido à complexidade desta área, entretanto, podemos enfatizar que os processos formativos precisam ser capazes de formar o docente para realizar inclusão e lecionar diante da diversidade humana, de acompanhar a evolução tecnológica e de utilizá-la a favor da aprendizagem, de ensinar os alunos a pesquisar e ter a pesquisa como eixo formador e formar os futuros professores para atuarem em diferentes níveis e contextos de ensino, principalmente diante da educação a distância, pois esta modalidade de ensino cresce a cada ano e forma os docentes que irão ensinar as próximas gerações. E por fim, que a formação de professores seja centrada nas práticas diante da realidade da escola ou da universidade.

A complexidade da formação de professores indica a necessidade de políticas de melhorias e investimento imediato e a longo prazo. Portanto, os esforços dos movimentos de professores, das instituições de ensino e, especialmente, do governo precisam ser redobrados (ROMANOWSKI, 2007, p. 121).

Sabemos que esses obstáculos não são fáceis de serem ultrapassados, necessitados de formadores que sejam capazes de mudar os entraves da realidade educacional que causam muitos problemas a formação de professores, principalmente à qualidade da educação no Brasil. Portanto, uma boa formação sendo ela inicial ou continuada é fundamental para que os docentes possam realmente atuarem diante dos desafios da educação, mas é necessário também uma política educacional que favoreça os processos de formação docente juntamente com um formador consciente do seu papel em ensinar e formar.

A qualidade da educação está diretamente relacionada “a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; 2011, p. 13).

Um desafio presente a formação de professores, que é muito discutido nas mídias e nos congressos relacionados à área da educação, que está sempre em pauta, é a questão da valorização da profissão docente no Brasil. Outro obstáculo que já foi mencionado nesta tese, ressalta a necessidade de aumentar as pesquisas em relação as políticas de formação docente, estudos estes que de fato sejam significativas ao campo da formação de professores, pois para Gatti, Barreto e André (2011, p. 25):

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Nesse sentido as pesquisadoras Gatti; Barreto e André (2011, p. 25) complementam e enfatizam a necessidade de “uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de

valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam [...]”. A formação inicial e continuada, a valorização da carreira e suas condições de trabalho, e outros aspectos relacionados a docência ainda são desafios a formação de professores.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada acontece no Brasil há muito tempo, “[...] pois o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência. Professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício adquiririam prática profissional” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 288). “No final da década de 1970, a formação continuada assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. A ênfase dos programas de formação dos professores são os conteúdos de ensino na perspectiva crítica” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 290). No mesmo sentido, Romanowski e Martins (2010) enfatizam que:

Destaca-se que nesse período, a formação continuada passa a ser considerada na carreira docente. A promoção dos professores realiza-se considerando a titulação, os cursos de nível superior de graduação concluídos após o ingresso nos sistemas escolares. O acesso a níveis mais elevados na carreira profissional inclui avaliação por contagem de pontos do número de cursos de formação continuada realizado pelo professor (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 290).

De acordo com LDBEN 9394/96, os programas de formação continuada docente no Brasil devem ocorrer em diversos níveis de ensino. O Art. 62 enfatiza que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” O mesmo artigo, em parágrafo único destaca que: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância (ROMANOWSKI, 2007, p. 130-131).

A formação continuada “[...] é, finalmente, reconhecida pelas autoridades e pelos formuladores de políticas como fundamental para que os professores preencham as lacunas de sua formação inicial e tenham segurança em sua prática diante das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e na educação” (GENTILINI; SCARLATTO, 2015, p. 25). Esta formação, é “[...] uma das dimensões da formação docente. É o recurso mais eficiente para manter os professores permanentemente atualizados sobre as mudanças na educação” (GENTILINI; SCARLATTO, 2015, p. 26). Com este desafio posto Ferreira (2014, p. 45) comenta que:

A formação continuada tem objetivo de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teóricos-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática, assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilite mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do momento histórico.

Nessa direção: “A formação continuada na contemporaneidade apresenta a concepção que busca caracterizar a formação baseada no professor como sujeito da sua própria práxis” (FERREIRA, 2014, p. 45), pois “Deste modo, a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 287). E Ferreira (2014, p. 45) complementa enfatizando que:

Com isso, um novo formato se estabelece diante da formação continuada de professores que preconiza: a interação entre pares, a coletividade, a reflexão de sua própria prática, a socialização do conhecimento e a imersão da realidade do dia a dia do professor nos seus diferentes níveis e contextos de ensino

Esta formação, conforme Hoça e Romanowski (2014, p. 134) tem como perspectiva a:

[...] atualização de conhecimentos, uso de novos recursos, técnicas e tecnologias, implementação de novos projetos de ensino, experimentos, desenvolvimento de novas estratégias de ensino, aprofundamento de conhecimentos, desenvolvimento pessoal, cultural.

A formação dos professores busca acompanhar as mudanças sociais e políticas que influenciam a educação, e conseqüentemente afetam também a formação continuada dos docentes de diferentes níveis de ensino. De fato, esta formação é muito importante para a profissionalização docente, mas também é muito relevante refletir sobre o ponto de vista das pesquisadoras Gatti e Barreto (2009, p. 199) sobre a seguinte questão:

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

Nesta perspectiva diante da visão das pesquisadoras em relação à formação continuada, Imbernón (2009) apresenta novas tendências para esta formação, pois o autor enfatiza que este processo de formação é complexo, que há obstáculos a transpor como o destacado pelas pesquisadoras Gatti e Barreto (2009), mas que avanços são necessários a formação continuada, pois:

Pode-se pensar que a solução é fácil: rever os processos de formação que não provocam inovação, como já se sabe, e pronto, mas não é fácil. A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, induzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

O professor em formação continuada precisa “[...] assumir uma perspectiva crítica em educação e formação (IMBERNÓN, 2009, p. 38). Precisa também, opor-se à formação técnica, disciplinar, fragmentada e desconectada da realidade educacional.

Diante dos vários obstáculos existentes na formação continuada, Imbernón (2009) ressalta que na contemporaneidade novas tendências são necessárias a formação permanente⁵, para que o professor possa de fato enfrentar os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem juntamente com as exigências que acontecem por conta das mudanças sociais que afetam a educação.

Por conta dessas mudanças sociais, Imbernón (2009, 2010), propõe que a formação continuada esteja alicerçada na seguinte perspectiva:

3.2.1 A formação continuada de professores a partir de situações problemáticas

A prática educativa é diversa e o contexto influencia o professor na maneira de ensinar. É muito difícil pensar a formação de professores de forma comum, de entender a formação continuada como treino, técnica, formação teórico-prática para solucionar os problemas que são genéricos no dia a dia do professorado. A formação continuada deve ir além dessa perspectiva, é mais do que isso (IMBERNÓN, 2009). É necessário uma formação que se “[...] aproxime das situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativa, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação” (IMBERNÓN, 2009, p. 53) e acrescenta que:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-lo por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que a teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 53-54).

Para realizar uma formação continuada diante das situações problemáticas é preciso partir das reais necessidades que existem na escola e na universidade, a particularidade de cada *lócus* educativo, da sua diversidade, do seu contexto, é

⁵ O livro de autoria de Francisco Imbernón de 2009 intitulado: “**Formação Permanente do professorado: novas tendências**”, a formação permanente é sinônimo de formação continuada.

necessário também conhecer as dificuldades e a realidade da educação na contemporaneidade, pois para Imbernón (2010, p. 56):

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

Em complementação “Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões (IMBERNÓN, 2009, p. 54). Diante dessa perspectiva, Imbernón (2010) sintetiza ideias na prática de como estabelecer uma formação continuada utilizando as situações problemáticas, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Perspectiva de como fazer na prática a formação continuada a partir das situações problemáticas da escola ou universidade

O QUE FAZER NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO
<p>1. Formação a partir de dentro para analisar as situações problemáticas A formação a partir de dentro é fruto da decisão ou aceitação de um grupo de professores e pode ter as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A finalidade é atender às necessidades ou situações problemáticas coletivas. A organização é um todo. - Seus resultados afetam o grupo. Pretende a inovação institucional. O compromisso será fundamental. - Reforça o sentido de pertença. Todos temos problemas parecidos no mesmo contexto ou, ao menos, os compartilhamos. - Reforça o autoconceito. Começo a me ver refletido (eu e meus problemas) nos demais, começo a conhecer a mim mesmo por meio do confronto de opiniões com pessoas em que confio. São meus próprios colegas. - A amizade dos colegas da equipe me dá segurança. São fundamentais o ambiente informal e a comodidade das relações. - A autoestima se potencializa, o indivíduo sente-se aceito, seguro, compartilha seus problemas sem dificuldade. Enfim, melhora a opinião sobre si mesmo. - O indivíduo sente-se abrigado (sentimento de pertença). Pode consultar sobre dúvidas, experiências, atividades, etc., com outras pessoas de sua própria instituição ou em boa parte dos educadores, se não for possível alcançar todos.
<p>2. Análise crítica de casos (ou de casos-situações problemáticas) As sessões de análise crítica de casos podem ser uma fonte de desenvolvimento pessoal e profissional. Para isso será necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever e analisar situações específicas. - Gerar ideias conjuntamente. - Buscar conhecimentos que nos ajudem a analisar o caso. <p>O primeiro passo no processo de análise de casos é fazer um resumo e uma avaliação da situação atual. Isto facilitará a identificação das situações problemáticas e será útil para propor alternativas e tomar decisões específicas sobre o rumo possível das ações. A análise da situação interpreta e mostra a</p>

relevância de ter ou buscar informação importante e de diagnosticar, em vez de divagar em descrições sobre antecedentes do caso.

Cada caso requer uma análise da situação que é diferente de qualquer outro caso, pois a informação disponível e as alternativas potenciais que devem ser exploradas são únicas.

3. Diagnosticar as situações problemáticas coletivas

Será fundamental no processo de formação diagnosticar as situações problemáticas do grupo. Isso se pode fazer mediante a reflexão e a análise de situações problemáticas da prática. Como:

- Não se deve partir de carências ou deficiências, mas sim, da melhoria e do desenvolvimento das situações problemáticas.

- Mediante um acordo inicial sobre o acompanhamento do processo de formação por parte da instituição educacional ou de um grupo de professores, o que implica reconhecer a experiência e facilitar recursos ao grupo de docentes, a fim de que realizem seus propósitos. Predisposição ao diálogo, à decisão e à ação.

- Os professores participantes devem receber uma formação que lhes permita adquirir os conhecimentos e as estratégias necessárias, para levarem a cabo seus propósitos (projeto-formação).

- Os professores devem ter tempo para se reunirem, refletirem e desenvolverem o projeto.

- A equipe de professores deve dispor de recursos financeiros para adquirir materiais, visitar outras instituições, recorrer a assessores para consultar sobre as decisões que tomam e sobre o processo que seguem.

- O projeto precisa ter uma direção que oriente e guie o processo, a fim de que as decisões significativas sejam tomadas por todos os professores participantes.

Será imprescindível considerar, por um lado, a experiência pessoal e profissional dos professores, suas motivações e seu meio de trabalho e, por outro, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concirnam diretamente.

Fonte: Imbernón (2010, p. 58-60).

Ainda nesta mesma linha de pensamento sobre a formação continuada, Imbernón (2010) apresenta um processo de como elaborar um projeto de inovações baseado em situações problemáticas a partir dos princípios estabelecidos no Quadro 4, para tentar explicar o processo de como chegar a uma possível solução coletiva, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - O processo de como elaborar um projeto de inovações baseado em situações problemáticas

PLANOS DE FORMAÇÃO	PROCESSOS
A. Análise de situações problemáticas. Sensibilização/informação coletiva	1. Análise da instituição educacional, do contexto e da comunidade. Onde estamos? 2. Análise coletiva - Qual vai ser o papel de cada um. - Prévias. - Tempo das reuniões. - Compromissos. 3. Análise, discussão e proposta coletiva sobre a situação problemática a ser tratada. Podem-se aplicar técnicas de análise colaborativa para identificar a situação problemática. O que queremos?
B. Elaboração do plano de ação para a solução da situação problemática e para a formação necessária que o execute	4. Promover ao máximo possível a participação de todo o grupo. 5. Elaborar alternativas de mudança. Reivindicar, se é imprescindível, um apoio da formação (externa ou interna) para a elaboração do projeto. Se preciso, buscar documentação. 6. Discutir condições laborais (flexibilidade de horários) e

	<p>responsabilidades nos diferentes âmbitos em que o plano de ação se desenvolva.</p> <p>7. Promover propostas de ações e de avaliação do projeto que permitam uma permanente retroalimentação.</p>
C. Desenvolvimento do plano, acompanhamento coletivo e avaliação	<p>8. Execução do plano de ação para solucionar a situação problemática. Reuniões de acompanhamento. Instrumentos de coleta de informação sobre o desenvolvimento do plano. Solicitação de ajuda externa si necessário.</p> <p>9. Reuniões para troca de experiências entre professores. Explicitação das vivências sobre a execução do plano. Estabelecimento de melhorias constantes.</p> <p>10. Avaliação final.</p>

Fonte: Imbernón (2010, p. 60-61).

3.2.2 A formação continuada de professores para o desenvolvimento de processos de colaboração

Muitos formadores na formação continuada apresentam um trabalho individualizado, desconectado da proposta de formação. É comum nesta formação o coordenador do curso receber reclamações dos alunos em relação a dificuldade dos discentes em estabelecer um elo entre teoria e prática. Muitos professores só teorizam e em nenhum momento estabelecem importância do conhecimento para a prática profissional. Os formadores na formação continuada, em sua grande maioria trabalham individualmente, sem colaboração, sem aliança com outros docentes e profissionais. Somente lecionam e não estabelecem nenhum tipo de trabalho colaborativo. Não trabalham nessa perspectiva e não formam nesta configuração. Para Imbernón (2010, p. 68):

A cultura do isolamento, ou melhor, da não participação institucional, acaba se introduzindo na rotina, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que se faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo. Na atualidade, é difícil encontrar uma profissão aberta ao ambiente social que trabalhe isolada e, ainda mais, que se forme isoladamente. A troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sabemos que isso ocorre por conta da fragmentação do ensino, do pensamento positivista presente também na formação continuada. Mas, na contemporaneidade os

formadores precisam romper com esse individualismo, conforme Imbernón (2009, 2010)
Existem duas formas que impedir o individualismo na formação continuada:

1. Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade (IMBERNÓN, 2009, p. 59-60).

A segunda forma conforme Imbernón (2009, p. 60) de impedir o individualismo segue o seguinte princípio:

2. Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima efetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas.

Nesse sentido “A formação continuada deverá se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes com uma nova metodologia de formação, que deve estar fundamentada em diversos pilares” (IMBERNÓN, 2010, p. 66), sendo eles os seguintes:

- Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não artificial, pois quando artificial ela é frequentemente provocada pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas que acabam não tendo o necessário processo real de colaboração.
- Estabelecer uma correta sequência formativa, que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação.
- Aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas. Partir da prática dos professores.
- Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos, e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.
- Elaborar projetos de trabalho em conjunto.

-Superar as resistências ao trabalho colaborativo, causadas por concepções de formas de aprender diferentes ou por modelos de ensino-aprendizagem distintos.

-Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas.

Com essa visão, cabe ressaltarmos a proposta de Imbernón (2010, p. 65) quando manifesta que “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”, e acrescenta:

As equipes de professores devem romper com a cultura profissional tradicional, que foi sendo transmitida ao longo do exercício da profissão docente [...]. Uma cultura profissional viciada por muitos elementos, que gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por indivíduos que trabalham lado a lado, mas que ainda estão separados por redes estruturais e mentais (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

No entanto, também é certo que o trabalho colaborativo entre os docentes não é fácil, “já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, a partir da análise e da discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

A formação continuada que visa o trabalho colaborativa tem maior possibilidade de enfrentar e superar as situações problemáticas que aparecem em sala de aula, na escola ou na universidade, com isso, Imbernón (2010) estabelece procedimentos conforme o Quadro 7, de formação continuada mediante a indagação coletiva e a pesquisa-ação para que os professores possam refletir com seus pares as situações problemáticas que afetam a educação.

Quadro 7 - Procedimento de formação mediante a indagação coletiva e a pesquisa-ação para que os professores reflitam com seus colegas as situações problemáticas vivenciadas

O QUE FAZER NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO?

Procedimento de formação mediante a indagação coletiva e a pesquisa-ação, para os docentes refletirem com seus colegas sobre as situações problemáticas que os afetam

A pesquisa-ação é um forte procedimento para a formação dos professores, devido à ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e toma decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa. Os professores se formam e se desenvolvem, quando adquirem um maior conhecimento da complexa situação em que sua atividade de ensino se insere. Tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional, devem unir teoria e prática, experiência e reflexão, ação e pensamento. Tudo isso implica que a pesquisa-ação na

formação dos docentes seja assumida como um compromisso político e não técnico ou apenas de melhoria profissional. Um possível processo poderia ser:

1. Em grupo, os professores identificam uma situação problemática ou um tema que seja de seu interesse, a partir de uma observação ou de uma reunião reflexiva.
2. Propõem ormas diferentes de coleta da informação sobre a situação problemática inicial, o que pode implicar um estudo bibliográfico a partir dos dados obtidos na sala de aula ou na escola.
3. Esses dados são analisados em grupo.
4. São realizadas as mudanças pertinentes.
5. Volta-se a obter novos dados e ideias, para analisar os efeitos da intervenção que se realizou e continuar com o processo de formação por meio da prática.

A pesquisa-ação pode comprometer o conhecimento dos professores e transformá-los em pesquisadores sobre si mesmos, incitando-os diretamente a reconstruir e a transformar sua prática diária e, além disso, a teorizar e revisar continuamente seus processos educacionais.

Trata-se de uma forma democrática de pesquisa desenvolvida pelos “práticos” a partir da prática. Todos os atores participam por igual e comprometem-se cada uma das fases da pesquisa, já que se comunicam mediante uma relação simétrica e aceitam a diversidade de pontos de vista e as diferentes decisões. A pesquisa-ação possibilita, dentro de um marco de política de colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional e a formação em novas habilidades, métodos e potencialidades analíticas, além da motivação da consciência profissional e de uma aprofundamento dela - o que traz alternativas adicionais de inovação e comunicação.

No entanto, existem muitos obstáculos para serem considerados, como tempo, recursos, atitudes, conhecimentos, etc., a fim de que não se impeça a aplicação da pesquisa-ação à formação, já que seu processo:

1. Ajuda a definir, analisar, interpretar, orientar, corrigir, mudar e avaliar os próprios problemas profissionais, para um autodesenvolvimento crítico e uma autonomia profissional. Isso comporta o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem as capacidades reflexivas sobre a prática docente.
2. Desenvolve a necessidade de um conhecimento mais profundo da própria prática, para se construírem e formularem alternativas de ação.
3. É um compromisso ético de serviço e de relação com a comunidade, possibilitando analisar as condições sociais da escolarização.
4. Diagnostica, por meio da reflexão e da ação, as situações problemáticas que surgem na prática profissional e desenvolve um novo conceito de profissionalização docente.
5. Consegue a ação cooperadora dos professores, que dedicem atuar e aprender de forma inovadora, e propõe vias de solução, como a escolha de planos de ação e de avaliação de seus resultados.
6. Tenta provocar uma transformação no ensino e não comente uma mudança de metodologia ou de recursos, evitando voltar a práticas rotineiras e familiares (pautas preestabelecidas, sem que se saiba por que são tratadas), que são mais seguras e não possuem risco profissional, mas que derivam em direção à desprofissionalização.
7. Possibilita a consciência de que o conhecimento que possuímos sobre os processos de formação são imperfeitos e inacabados, mas sempre deverá partir da prática para voltar à prática.
8. Tenta construir uma estrutura coletiva ou um “espírito” de indagação constante, que reúne e organiza conforme as possibilidades e necessidades, promovendo uma dinâmica de cooperação interna e de abertura ao exterior.
9. Introduce uma metodologia de comunicação e de participação.

Durante este processo, pode-se necessitar de ajuda externa, a qual se concretiza em uma formação específica sobre o tema ou sobre a situação problemática, a metodologia de pesquisa ou sobre qualquer outro processo que ajude os professores a darem sentido a suas próprias experiências. Tal processo de formação pode contribuir para mudar o conhecimento dos professores, as suas formas de pensar, melhorando a sua comunicação e as suas decisões tomadas em grupo.

Os professores tomam decisões sobre quando e como aplicar a proposta de mudança. Sua experiência serve-lhe de apoio para uma maior colaboração mútua. Aprendem a ver ou compreender a perspectiva do outro, a ser capazes de observar mais além do imediato, do individual e do concreto.

Utilizar a narração como meio de formação colaborativa

Narrar é compartilhar com outros o ensino, é viver a história a partir de dentro. Alguém conta à outra pessoa sua experiência e assim compartilha fragmentos da vida cotidiana.

A experiência relatada pelas vozes que viveram as diversas situações narradas acaba impregnando as ideias e as condutas de outras pessoas que participam de uma mesma atividade ou profissão. A narração é técnica que pode permitir conhecer os segredos do que acontece por meio da interação com os símbolos compartilhados, com a experiência dos outros - e aqui a sociabilidade é demonstrada com a capacidade de escutar os outros. Nesse sentido, os relatos dos professores podem ajudar muito a sua própria formação. Significa dar voz própria às práticas dos professores, às suas narrações e histórias de vida profissionais, favorecendo a escuta e o compartilhamento de vivências pessoais que ajudam um indivíduo a avançar e que podem ajudar a outros.

Fonte: Imbernón (2010, p. 74-76).

3.2.3 A formação continuada de professores para potencializar a identidade docente

A identidade docente se constitui pela interação entre a vida pessoal e a atividade profissional, e se constrói ao longo da sua profissionalização e do seu desenvolvimento profissional. A formação continuada pode ajudar no desenvolvimento da identidade docente quando o professor assume a sua condição de sujeito que aprender, de sujeito em formação “compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 78). E complementa que:

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da **identidade docente** como um dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seu valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. Faz-se importante incorporar a narrativa dos professores à ética da formação continuada [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

A formação continuada deve ser capaz de fazer o professor refletir sobre sua identidade como docente, da sua relação com seus pares no ambiente educacional, das suas representações sobre a profissão e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. “[...] A identidade profissional é dinâmica e não é uniforme para todos. Na profissão docente, tal identidade depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo” (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

3.2.4 A formação continuada de professores para criar comunidades formativas

Na contemporaneidade, é importante que a formação continuada favoreça o que existe além dos muros das escola ou da universidade, é relevante destacar que a formação continuada dos professores deve estar em consonância com a comunidade. “Os atuais contextos sociais, familiares e econômicos mostram-nos claramente que, sem a ajuda da comunidade⁶ que envolve a instituição educacional, é difícil ensinar as diversas cidadanias necessárias no futuro” (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

A partir de uma perspectiva acadêmica, trabalhar em conjunto com a comunidade significa, principalmente, buscar desenvolver habilidades sociais, efetivas, cognitivas e psicolinguísticas nos alunos, por meio de sua participação ativa em comunidades educativas, cujos membros realizam atividades caracterizadas por um ambiente de aprendizagem (IMBERNÓN, 2010, p. 91).

Na educação e na formação dos professores temos diferentes conceitos sobre comunidade, sendo ela de prática ou de conhecimento, de aprendizagem e formativa. A **comunidade de prática ou de conhecimento** “são grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas” (IMBERNÓN, 2009, p. 80). A **comunidade formativa** segundo Imbernón (2009, p. 81) apresenta a seguinte característica:

Uma comunidade formativa (às vezes, formativa de aprendizagem ou educação comunitária) se diferencia muito pouco de uma comunidade de aprendizagem, exceto nos papéis dos diversos agentes. A comunidade formativa se dá em contexto que permitem a elaboração por parte do professorado de uma cultura própria no seio do grupo e não só a reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica dominante.

A **comunidade de aprendizagem** objetiva “transformar a escola num verdadeiro agente de transformação social (a escola é uma das principais instituições culturais do território) social (IMBERNÓN, 2009, p. 83). Tem como meta:

[...] conseguir uma maior aprendizagem dos alunos, potencializando sua autoestima, além, é claro, da dos professores, e a vontade de alcançar conhecimentos e habilidades, durante a escolarização, que ofereçam aos alunos

⁶ Entende-se aqui por comunidade uma rede dinâmica, na qual coexistem agentes (pessoas) que apresentam um mesmo objetivo que interagem e intervêm ou podem intervir na educação.

as mesmas oportunidades que as dos alunos em condições mais favoráveis. A partir daqui, propõe-se uma escola que se interage com contexto, em que se prima pelo diálogo, pela participação, pela cooperação e pela solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a educação das crianças (IMBERNÓN, 2010, 87-88).

Segundo Imbernón (2010, p. 90), uma formação continuada que considera a comunidade como parte do processo educacional apresenta os seguintes pressupostos:

- Todos os agentes da comunidade que se relacionam com a escola possuem conhecimento, ninguém o tem na sua totalidade.
- É necessário compartilhar o conhecimento de cada um.
- Essa troca de conhecimento entre os agentes da comunidade traz um enriquecimento profissional.
- A formação com a comunidade permite uma forma melhor de organização, o que repercute na melhoria da escola.

Na intenção de aproximar a comunidade à formação continuada, Imbernón (2010) lista possibilidades práticas de tornar possível a união entre formação e comunidade conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Possibilidades práticas de tornar possível a união entre formação e comunidade

O QUE FAZER NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO?
<ul style="list-style-type: none"> - Criar comunidades de práticas e redes presenciais e virtuais ou associações de aprendizagem que potencializem a colaboração e a cooperação entre os professores, a fim de se assumir uma maior autonomia, analisar a diversidade dos contextos educativos e estabelecer um intercâmbio de conhecimento prático profissional. - Criar seminários de troca e reflexão sobre temáticas que ajudem a desaprender conhecimentos, colocar o que se sabe em quarentena e aprender novos conhecimentos, que permitam sensibilizar e reconceituar uma nova forma de ver a educação no século XXI. - Desenvolver uma formação junto à comunidade, para analisar problemáticas educativas, elaborar compromissos e sensibilizar para a participação. - Abrir a instituição escolar para atividades de formação da comunidade. - Elaborar novas estruturas organizativas e didáticas, assim como realizar projetos de mudança. - Elaborar junto à comunidade um projeto educativo comunitário. - Criar comissões mistas, professores-comunidade para analisar situações problemáticas da instituição de ensino e buscar possíveis soluções. - Narrar a história do passado e analisar o que se sabe e como a prática vem sendo construída.

Fonte: Imbernón (2010, p. 92).

3.2.5 A formação continuada de professores para acolher o desenvolvimento do pensamento da complexidade

A formação docente sempre foi complexa, assim como a formação inicial e continuada dos professores, aliás, o processo de ensino e aprendizagem é altamente complexo. “A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas” (IMBERNÓN, 2010, p. 99).

Mudar a concepção pedagógica de um professor é uma tarefa difícil, pois a mudança mexe com valores, cultura e conhecimento adquirido com a experiência na prática, é um processo complexo. Imbernón (2010, p. 99) justifica tal complexidade na seguinte descrição:

É complexo, porque se trata de uma mudança nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, etc., que estão ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade. Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que isso requer: tempo (para as mudanças culturais não vale curto prazo nem pressa); uma base sólida (a incerteza, embora seja melhor que a certeza, pode ser uma má conselheira às vezes); uma adaptação à realidade dos professores (à forma de ser, mas também aos contextos, às etapas, aos níveis, às disciplinas, etc.); um período de experimentação e integração para a mudança, ou seja, experimentá-la na prática diária e deixar que se integre, interiorize, nas próprias vivências profissionais. Enfim, esse é um processo com altos e baixos, sinuoso, complexo.

A educação, de um modo geral busca na contemporaneidade uma formação docente que seja capaz de responder às dificuldades que são presentes nos diferentes níveis e contextos de ensino. “Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e os novos valores, entre outros, repercutem” na formação docente, especialmente na formação continuada que permite ao professor incorporar novos conhecimentos a sua prática pedagógica (IMBERNÓN, 2010, p. 100).

São velhos e novos desafios que continuam fazendo que a educação seja difícil e, nos novos tempos, mais complexa. A complexidade aumentou em decorrência do contexto. Quando falamos de contexto, estávamos nos referindo tanto a lugares concretos, instituições educacionais, quanto a fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho (IMBERNÓN, 2010, p. 100).

Nessa direção “A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, pois em uma instituição de ensino e em uma sala de aula é preciso tomar decisões rápidas, para responder às partes e ao todo” (IMBERNÓN, 2010, p. 100). Entretanto, ainda nos dias atuais, a racionalidade técnica ainda influencia a prática pedagógica do professor e do formador, essa influência se manteve muito forte no século XX, mas, em razão das mudanças sociais que influenciam a educação, o século XXI procura deixar de lado a razão e busca a emoção, a subjetividade, a aliança com outras formas de conhecimento para responder as perguntas difíceis que ficaram sem resposta no século XX, pois segundo Imbernón (2010, p. 100-101):

Essa crescente complexidade social e formadora faz que a profissão docente e sua formação se tornem, de maneira correspondente, mais complexas, superadoras do interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, em que os professores estão ausentes, já que se convertem em um instrumento isolado e mecânico de aplicação e reprodução, cujas competências são apenas de aplicação técnica. Isso causa um distanciamento profissional, uma falta de profissionalização, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educacionais, que, por sua vez, implicam uma despreocupação e inibição relacionados aos processos de mudança, uma ausência de compreensão e interpretação do trabalho docente, até se chegar em um “**autismo**” pedagógico, que afasta os professores da realidade que os rodeia (Grifo do autor).

Reconhecer o pensamento complexo como prática pedagógica significa aceitar a educação como fenômeno social transformador, como uma rede aberta ao conhecimento, que possibilita alianças e conexões. O formador da formação continuada precisa ter claro que ao “[...] entender o mundo segundo a complexidade significa compreender as relações entre os diversos fenômenos e, ao mesmo tempo, cada elemento em si mesmo” (IMBERNÓN, 2010, p.101). O mesmo autor enfatiza, “Introduzir-se na complexidade a partir da perspectiva da formação significa não buscar resposta, mas, sim, ver os novos desafios (IMBERNÓN, 2010, p. 102). Na perspectiva do pensamento complexo, Imbernón (2010), propõem ideias conforme o Quadro 9, que podem ajudar os professores em formação continuada a mudarem suas ações e concepções pedagógicas para aprenderem a aprender, a pensar complexo.

Quadro 9 - Ideias que podem ajudar os professores em formação continuada a mudarem suas ações e concepções pedagógicas para aprenderem a aprender, a pensar complexo

O QUE FAZER NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO?
<p>Redes de formação e de auto-organização A rede de formação deve ser entendida como uma organização entre sujeitos que interagem de forma pessoal e profissional, compartilhando o que pensam, de forma autônoma, não burocrática, em que se compartilha a liderança e se valoriza a contribuição do outro. - Criar redes como espaços de discussão, busca, problematização (comunidades de prática); participação (comunidades de aprendizagem); investigação (comunidades de pesquisa); formação (comunidades formadoras) e reflexão, cuja finalidade seja a construção de práticas que permitam refletir e pesquisar sobre a educação e a sociedade.</p>
<p>A transdisciplinaridade como processo de formação A transdisciplinaridade flexível entre professores de diversas disciplinas, além das estruturas disciplinares, sem suas conotações “científicas” tradicionais, favorecerá a produção de um novo conhecimento educativo em redes de conhecimento, formais ou informais, que nos ajudarão a abordar os problemas do ensino e a superar as contradições constantes entre teoria e prática. Dessa forma, a dinâmica do conhecimento e sua complexidade serão analisadas de forma flexível. A transdisciplinaridade permite-nos uma maior relação de cooperação e integração de diferentes pontos de vista, mas não nos permite dar soluções simples ou simplistas, na formação, a problemas que são complexos.</p>

Fonte: Imbernón (2010, p. 105).

O pensamento complexo possibilita que o professor estabeleça uma relação dos saberes, uma conexão com as outras áreas do conhecimento, uma visão da educação como fonte transformadora da realidade. O pensar complexo é um método que o docente toma para si diante da sua prática pedagógica.

3.2.6 A formação continuada de professores para favorecer o desenvolvimento atitudinal e emocional

A formação continuada tem a tarefa difícil de resgatar a motivação intrínseca do professor para ensinar e aprender. É algo que parece estranho, pois a formação docente na sua origem deriva de centros universitários de ciências humanas, de escolas de educação e humanidade que trabalham com valores, ética, subjetividade e emoção, respeitando e entendendo homem em todos os seus aspectos. Mas, se a formação inicial e continuada advém desses centros com esses preceitos porque é preciso resgatar esses valores na formação docente? A resposta para esse questionamento parte da formação que muitos professores recebem ainda hoje que é baseada na fragmentação e na reprodução do conhecimento, na perspectiva linear, uniforme, simplista e racional, que origina-se do positivismo muito presente na

educação e na formação docente. Imbernón (2010, p. 107) colabora com o seguinte pensamento:

A cultura profissional dos professores esteve cheia de distanciamento, de frieza e ocultação das emoções e da naturalidade do ser humano, o que refletiu no trabalho conjunto dos professores com os alunos. A formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os professores melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e transmitam essa educação aos alunos.

O mesmo autor complementa o seu pensamento com o seguinte posicionamento: Para motivar a formação continuada, “é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica” (IMBERNÓN, 2010, p. 107).

Se os professores estão desmotivados, é preciso encontrar mecanismos para a motivação extrínseca, como, por exemplo, permitir que trabalhem com mais qualidade, que se aprofundem na matéria, encontrem-se consigo mesmos para melhorar a autoestima, realizem-se profissionalmente, etc. Também se observa a ausência de uma motivação relacionada com a autoestima. A motivação é muito baixa às vezes, pois os professores valorizam pouco o seu lugar de trabalho e têm poucas expectativas de bem realizá-lo. O professor pode ser perguntar: Como vou participar da formação com essas condições? Para quê? Além disso, muitas vezes eles têm um grave problema: não estar em harmonia com a realidade tal como ela é (IMBERNÓN, 2010, p. 107).

Como já foi enfatizado anteriormente, o trabalho docente é complexo, e os processos de mudança estão permeados de incertezas, principalmente no contexto educacional. Por conta dessas incertezas, se faz necessário o trabalho em grupo, a decisão coletiva, o vínculo afetivo e a participação efetiva de todos na busca por um melhor aprendizado, uma melhor formação. Segundo Imbernón (2010, p. 109):

A formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, em sua profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa. Ademais, favorece uma melhoria das relações entre os docentes e deles com os alunos, bem como a revisão das convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

Nesse sentido “Quanto mais complexa e técnica é uma sociedade, maior é a importância do ser humano e dos vínculos que ele estabelece” (IMBERNÓN, 2010, p. 110). A formação continuada precisa produzir conhecimento e vez de reproduzir e necessariamente também produzir “conhecimentos subjetivos”, em outras palavras, às atitudes (IMBERNÓN, 2010). Diante desta convicção, Imbernón (2010), enfatiza a necessidade que a formação continuada tem em assumir o desenvolvimento atitudinal e emocional dos docente, para que os mesmos possam progredir pessoalmente e profissionalmente. Imbernón (2010), apresenta possibilidades para que a formação continuada possa desenvolver isso nos professores conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Possibilidades para que a formação continuada possa desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais.

O QUE FAZER NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e compartilhar com os professores as condutas educativas, as realizadas e as desejadas, para motivar o desenvolvimento de novas condutas. - Potencializar a autoestima e as habilidades sociais. - “Desangustiar” o docente com técnicas cognitivas (solução de problemas, clarificação de valores, inoculação do estresse, sensibilização encoberta, etc.). - Compartilhar boas práticas. - Desenvolver um comportamento assertivo para se comunicar de forma efetiva. - Estimular a experimentação de novas práticas educacionais e submetê-las ao debate. - Potencializar a reflexão do indivíduo sobre si mesmo, valorizando esforços. - Criar na formação um ambiente adequado para o debate, a troca e para a reflexão.

Fonte: Imbernón (2010, p. 111).

Todas essas perspectivas apontadas por Imbernón (2009, 2010) na formação continuada e para o formador são possibilidades de mudanças para o processo formativo preocupado com a docência, com o resultado dessa ação docente na sociedade que busca uma visão complexa e transdisciplinar.

O campo da formação continuada no Brasil apresenta-se bem diversificado, o professor pode realizar a formação no próprio *lócus* escolar, em instituições de ensino superior, como curso de extensão, especialização entre outros. Os professores que desejarem realizar este processo de formação podem receber ajuda de vários programas do MEC que disponibilizam essa formação para os docentes de instituições públicas, e as políticas educacionais atuais favorecem essa formação no contexto presencial e a distância. Entretanto, algumas pesquisas educacionais como a realizada por Gatti (2008) intitulada: “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, aponta avanços e retrocessos na formação continuada, como

a expansão deste processo de formação após da LDBEN 9394/96 e formações que são meramente mercadológicas de caráter imediatista que não cumprem com a sua função de qualificar e melhorar o profissional, a educação.

Na atualidade, a busca por formação continuada é grande, principalmente na modalidade a distância, pois muitos professores optam por essa modalidade porque lecionam em mais de uma instituição de ensino e não possuem tempo suficiente para realizar um curso presencial. Sem sombra de dúvida, independente da modalidade de ensino, quando a formação continuada apresenta objetivos claros, que correspondem as necessidades dos professores, com uma proposta relevante diante do processo de ensino e aprendizagem, com um corpo docente bem estruturado e competente, este processo como parte da profissionalização contribui significativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto, em uma pesquisa realizada por Romanowski e Martins (2010) denominada de “Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores”, que objetivou analisar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Esse estudo foi realizado com professores de escolas públicas e privadas e diante da pesquisa foi possível verificar que existe uma “tendência crescente de possibilidade de que a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que [...] à promoção da profissionalização docente” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 298). Um fator muito importante que deve ser mencionado em relação a formação continuada, é o que as pesquisadoras enfatizaram no artigo publicado:

Para os professores já titulados, em todos os níveis de ensino, a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. **Suprimento direcionado para formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária** (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296 grifo do autor).

De fato, muito professores buscam por formação continuada para obter conhecimentos básicos que não foram abordados na formação inicial. É uma queixa comum ouvir professores que realizam especializações disserem que estão em busca de conhecimento e de prática porque não tiveram na graduação. É importante destacar

também, que o trabalho docente na atualidade apresenta uma intensificação e uma quantidade elevada de atividades que sobregarregam o professor, provocando redução na qualidade do ensino, de tempo para preparar suas aulas e para se desenvolver profissionalmente. A formação continuada constitui-se como uma das fases do processo formativo que compõem o desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, entende-se que cabe ao professor do século XXI investir em sua formação continuada para obter desenvolvimento pessoal e profissional, e com isso, contribuir ao processo de ensino e aprendizagem, melhorando conseqüentemente a qualidade da educação.

Dicionarizado, o verbo desenvolver, do latim *volvere* de “rolar, fazer girar”, desenvolvimento significa “1. Ato ou efeito de desenvolver. 2 Crescimento ou expansão gradual. 3 Passagem gradual de um estágio inferior a um estágio mais aperfeiçoado. 4 Adiantamento, progresso. 5 Extensão, prolongamento, amplitude” (MICHAELIS, 2015).

O conceito de desenvolvimento tem uma conotação de progresso, de evolução, de crescimento enquanto profissional da educação. Entretanto, pensamos o desenvolvimento profissional docente como um aprendizado permanente que o professor faz no dia a dia da sua profissão, com os alunos, com os seus pares, com os processos formativos, com os diferentes saberes culturais e sociais e com as relações históricas e políticas. Tudo isso levando em conta os desejos pessoais do professor em torno da profissão.

O desenvolvimento profissional docente está além da formação continuada, pois este processo depende de um conjunto de elementos que não estão somente no contexto acadêmico, da titulação, da formação inicial e continuada. O termo desenvolvimento profissional tem sido utilizado como formação continuada, capacitação, formação em serviço, reciclagem, entre outros conceitos.

Rudduck refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129). Conforme Marcelo García (1999) o conceito de desenvolvimento profissional docente apresenta a seguinte entendedor como sendo:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores

Assim, “Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137). De acordo com Day (2001, p. 15) “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”. O mesmo autor esclarece e ressalta que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissional efizazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. Esta definição reflecte a complexidade do processo (DAY, 2001. p. 20-21).

Nesse sentido, diante do pensamento de Day (2001), podemos perceber que o desenvolvimento profissional docente é um processo amplo, complexo que engloba a profissionalização do professor, sua profissionalidade, as relações educacionais e pessoais, entre outros elementos que objetivam a melhoria da prática pedagógica, a educação como ação transformadora da realidade. As pesquisadoras Gatti e Barreto (2009) apresentam a definição de desenvolvimento profissional docente na seguinte perspectiva:

[...] é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Ainda em relação ao desenvolvimento profissional docente, Morgado (2011, p. 796-797) enfatiza que:

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de competências profissionais, a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional.

O desenvolvimento profissional de um professor pode ocorrer de diferentes formas, com diferentes objetivos pessoais e profissionais para que se concretize, em diversos contextos. O pesquisador Carlos Marcelo García (2009, p. 10-11), em um artigo publicado denominado “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro” enfatiza que o desenvolvimento profissional docente apresenta as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Essas características apontadas por Marcelo García (1999) possibilitaram que ele pudesse descrever cinco modelos de desenvolvimento profissional tomando como base uma revisão realizada por Sparks e Loucks-Horsley (1990). Os modelos descritos são os seguintes conforme o Quadro 11.

Quadro 11 - Modelos de Desenvolvimento Profissional

Modelos	Objetivo/pressuposto	Estratégia Sugerida
1- Desenvolvimento Profissional Autônomo	Os professores decidem aprender por si próprios os conhecimentos que identificam como necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Considera que os professores, como pessoas adultas são capazes de gerir seus próprios processos de formação e de aprendizagem.	Seminário permanentes constituídos por 4 a 10 professores que se reúnem periodicamente para estudar, refletir, trocar experiências sobre um tema selecionado pelo próprio grupo.
2 - Desenvolvimento Profissional baseado na Observação e Supervisão	Pretende desenvolver nos professores a capacidade de analisar e avaliar seu processo de ensino, ou seja, a sua prática como docente.	Observação do ensino de classe ou dos constructos pessoais do professor pelo próprio professor, a partir de, por exemplo, redação e análise de casos; análise de biografias profissionais; análise de constructos pessoais e teorias implícitas; análise do pensamento por meio de metáforas; análise do conhecimento didático por meio de árvores ordenadas. Observação do ensino a partir da observação de um colega ou de um supervisor (especialista), privilegiando o <i>coaching</i> e o diálogo profissional.
3 - Desenvolvimento Profissional por meio do desenvolvimento Curricular e Organizacional	Consiste em envolver os professores no desenvolvimento do currículo ou um projeto de inovação tendo em vista a qualidade educativa. Pressupõe que os professores aprendem de forma mais eficaz quando precisam resolver um problema e se implicam no aperfeiçoamento da escola.	Atividades nas quais os professores desenvolvam, escutem, criem um currículo ou um projeto de inovação na escola.
4 - Desenvolvimento Profissional mediante cursos de formação	Refere-se a oportunizar aos professores adquirir conhecimentos e competências para o seu desenvolvimento profissional com otimização do tempo e recursos.	Espaço onde se reúne, normalmente, um grande número de professores com a presença de um especialista com o intuito de transmitir determinado conhecimento ou técnica sobre determinado assunto ou conteúdo previamente definido

5 - Desenvolvimento Profissional mediante investigação	Fundamenta-se na concepção da investigação-ação que objetiva levar o professor a refletir a indagar sobre a própria ação e nesse processo reflexivo buscar soluções para os problemas encontrados, intervindo e modificando a prática.	Diário de classe; indagação oral; estudos de classe e ensaios do professor.
---	--	---

Fonte: Junges (2013, p. 46).

Em consonância a estas características e aos modelos de desenvolvimento profissional descritos por Marcelo García (1999), Day (2001) em seu livro intitulado “Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente”, destaca que o desenvolvimento do professor perpassa pelo processo em torna-se e desenvolver-se como profissional, que o seu desenvolvimento deve estar centrado na escola, na sua realidade, sendo ele investigador das suas condições de trabalho e das diferentes processos de ensino e de aprendizagem. Que é necessário estabelecer parcerias e redes de aprendizagem com seus pares, com outros professores de outras instituições para conhecer outras realidades educaticas e investir em processos formativos.

O desenvolvimento profissional tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino, a aprendizagem dos alunos, e só acontece quando o professor busca por conhecimento, por aprendizagem permanente, por melhoria na sua condição como profissional responsável pelo processo de ensino que vive em uma sociedade em que as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas influenciam a educação. “É um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11).

O desenvolvimento profissional docente se caracteriza pela união da profissionalização e da profissionalidade do professor em permanente processo de aprendizado com as dimensões de caráter pessoal, biopsicossocial, educacional, cultural, histórico, político e econômico. “É necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 19).

O desenvolvimento profissional é um processo permanente e reflexivo que se preocupa com as necessidades pessoais e formativas do docente. É a aprendizagem do professor que ocorre em diferentes níveis e contextos de ensino. Na contemporaneidade, “a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Nessa perspectiva, a formação continuada desenvolvida nesta tese com os docentes que atuam no APETS corresponde a uma formação em processo, particularmente com uma formação pedagógica continuada que pretendeu contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores que estavam envolvidos com a união entre educação e saúde. Os princípios de formação continuada de Imbernón (2009, 2010) foram relacionados ao processo de desenvolvimento do curso *Online* do professor que atua no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As políticas educacionais juntamente com o avanço das tecnologias da informação e comunicação possibilitaram que a formação dos professores acontecesse a distância. Isso permitiu que os docentes pudessem ter acesso ao conhecimento estando em diferentes regiões do Brasil e do mundo, em localidades de difícil acesso à aprendizagem.

A LDBEN 9394/96 em seu Art. 62, deixa claro que a formação inicial e continuada para professores poderá ser realizada com o uso de recursos e tecnologias da educação a distância. O Art. 80 destaca que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). A partir de 2009, o inciso primeiro do Art. 62 desta lei possibilitou um aumento expressivo no número de matrículas para os cursos a distância. Na atualidade a busca por essa modalidade de ensino é grande, principalmente por professores que buscam por formação continuada e desenvolvimento profissional.

A resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no capítulo II, modalidades da educação básica, na seção VI, da educação a distância, deixa claro no Art. 39 e 40 que:

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Art. 40. O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas (BRASIL, 2010).

A educação a distância no Brasil cresceu significativamente, conforme a mostra do censo EAD de 2013⁷, denominada de relatório analítico da aprendizagem a distância

⁷ A investigação que a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) promove anualmente a respeito das instituições que praticam ou de alguma forma interagem com o ambiente da EAD provê esse

no Brasil. Esta modalidade de ensino apresenta-se conforme os dados do censo da seguinte maneira:

- A maior parte dos cursos de EAD é formada por cursos livres para um público em geral (livres não corporativos);
- O total de matrículas informadas foi de 4.044.315;
- A maior parte das matrículas (40,3%) é efetuada para cursos livres para o público em geral;
- A maior parte dos cursos regulamentados e de matrículas é de instituições privadas sem fins lucrativos e se situa na região sudeste;
- Dos cursos ofertados, 75% são *online*, 4,6% usam vídeoaula e outros recursos, e menos de 1% dos cursos são oferecidos por correspondência;
- O aluno da EAD estuda e trabalha e é do sexo feminino (56% a 61%) (Censo EaD.br/ 2014).

A educação a distância recebe muitas críticas a respeito da sua qualidade e eficácia diante do processo de ensino e aprendizagem. Inúmeros estudos brasileiros e do exterior já verificaram sua eficiência em relação a este processo. A educação a distância na atualidade está, sim, preocupada com a qualidade dos seus cursos da mesma maneira que os cursos presenciais, mas também está preocupada em pesquisar diferentes metodologias de ensino que utilizam as diversas tecnologias da informação e comunicação deste contexto.

O professor que prepara uma aula a distância, quando bem planejada e executada, percebe que a sua elaboração é muito mais trabalhosa e que requer conhecimentos e competências como: informática, mediação pedagógica, interação, aprendizagem colaborativa, habilidades de tutoria, aprendizagem em rede, entre outros conhecimentos.

A educação a distância (EAD) é dinâmica e complexa, “[...] é uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo” (MILL, 2012, p. 23). Para que a aprendizagem ocorra na educação a distância:

mercado de informações que são elementos para a análise e produção de vetores e o estabelecimento de políticas e estratégias públicas e privadas. O levantamento de 2013 consultou 309 instituições de todo o país, entre formadoras em vários níveis (cursos credenciados, livres não corporativos e livres corporativos) e fornecedores de produtos e serviços para este ambiente.

[...] são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recurso da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) etc. Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em *webconferências*, salas de bate-papo etc.) quanto para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos *web* e *e-mails*). Em suma, a EaD na contemporaneidade é uma modalidade educacional que geralmente faz uso intensivo de tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e tem grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação em cursos presenciais de graduação ou formação continuada, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimentos, como é o caso das instituições de ensino superior do Brasil.

O Ministério da Educação (2015), define e caracteriza a educação a distância como:

A educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2015).

Para Moore e Kearsley (2011, p. 2) o conceito de educação a distância apresenta características que são necessárias para compreender a natureza multidimensional dessa área. Os autores definem educação a distância como:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposição organizacionais e administrativas especiais.

Os mesmos autores enfatizam quatro características que expressam o conceito de educação a distância, sendo eles: “1 - Aprendizado e ensino; 2 - Aprendizado que é planejado, e não acidental; 3 - Aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino; 4 - Comunicação por meio de diversas tecnologias” (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 2).

Diante dos conceitos apresentados sobre educação a distância, podemos constatar que a sua definição engloba muitos outros conceitos e terminologias utilizadas nesta modalidade de ensino como a educação *online*. Na educação a

distância temos diferentes formas de ensino e aprendizado que apresentam terminologias específicas como *e-learning*, *blended learning*, *online*, *mobile learning*, MOOC, entre outras.

A educação a distância denominada de *e-learning* se caracteriza por ser uma modalidade de ensino oferecida totalmente pelo computador. A terminologia *blended learning* utilizada na educação a distância se refere a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido a distância, normalmente pela internet, entretanto, inclui necessariamente situações presenciais de ensino. Esta modalidade de ensino combina a educação a distância com o ensino presencial.

4.1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

As mudanças sociais e o progresso tecnológico afetam significativamente a vida em sociedade e conseqüentemente influenciam a educação, o aluno, o professor, as instituições de ensino, a forma de ensinar e aprender e a formação docente. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos, é um conjunto de recursos tecnológicos utilizados em sociedade que se constituem em diferentes formas como: computadores, *softwares*, *hardwares*, celulares, *tablets*, internet, entre outros.

As tecnologias da informação e comunicação são utilizadas pela humanidade em diferentes áreas do conhecimento nos mais diversos segmentos como: telecomunicação, automação, saúde, educação, alimentação, pesquisa científica, entre outros. E por conta das mudanças sociais e da forte presença das TIC, a sociedade contemporânea necessita de profissionais que estejam preparados para atuar nos segmentos tecnológicos cada vez mais presentes nas profissões, isso requer também modelos educacionais capazes de atender a essas inovações tecnológicas, assim como utilizá-las no processo de ensino e aprendizagem. A universidade é uma das responsáveis por responder a essa demanda e preparar os profissionais e os professores para corresponder à tal exigência. Para Moran (2011, p. 125):

Aos poucos, a sociedade vai se conectando à internet, com consequências profundas no futuro próximo. Quanto mais conectada a sociedade, mas a educação poderá ser diferente. Não haverá tanta necessidade de ficarmos todos no mesmo lugar, para aprender ao mesmo tempo e com as mesmas pessoas. A conectividade abre possibilidades muito variadas de aprendizagem personalizada, flexível, ubíqua, integrada.

A pesquisadora Sancho (2006) enfatiza que é difícil negar a influência das TIC no mundo atual, vários pesquisadores já demonstraram que as tecnologias da informação e comunicação motivam o desenvolvimento na infância, nas formas de aprender, de se relacionar e de construir significado e valor ao mundo que nos cerca, pois “A maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e de saberes necessários para convertê-lo em conhecimento” (SANCHO, 2006, p 18). A mesma autora citada (2006, p. 18) enfatiza dois argumentos referentes as TIC que devem ser considerados e ressalta que:

- As tecnologias da informação e comunicação estão aí e ficarão por muito tempo, estão transformando o mundo e deve-se considerá-las no terreno da educação.
- As tecnologias da informação e comunicação não são neutras. Estão sendo desenvolvidas e utilizadas em um mundo cheio de valores e interesses que não favorecem toda a população. Além de considerar que um grande número de pessoas seguirá sem acesso às aplicações das TIC em um futuro próximo, deve-se lembrar que os processos gerados pela combinação dessas tecnologias e das práticas políticas e econômicas dominantes nem sempre é positivo para os indivíduos e a sociedade.

No contexto educacional, sem sombra de dúvidas, as tecnologias da informação e comunicação possibilitaram muitos ganhos, principalmente, no contexto da profissionalização e nos processos de aprendizagem. Nesta tese, argumentamos e sustentamos que as tecnologias da informação e comunicação devem estar a favor da educação, do processo de ensino e de aprendizagem, como instrumentos que possibilitam o acesso a informação e facilitam a construção de conhecimento. As TIC utilizadas na educação “[...] são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (MORAN, 2011, p. 90).

Na atualidade, a educação possui inúmeras tecnologias educacionais, recursos tecnológicos que são utilizados a favor processo de aprendizagem. Temos o rádio, a televisão, o computador, o *tablet*, o celular, a lousa digital, os ambientes virtuais de aprendizagem, os projetores de mídias, entre outros. Todas essas tecnologias educacionais em sua grande maioria estão presentes nas escolas e nas universidades, e temos a clareza de que o uso desses recursos motivam o aluno no processo de ensino e aprendizagem, como também podem facilitar o entendimento e ajudam a melhorar a compreensão do conteúdo lecionado, entretanto, é muito importante que o professor saiba utilizar as tecnologias a favor do ensino e na indulgência da aprendizagem. Para Hilu e Torres (2014, p. 171-172):

Em relação às tecnologias, um item de grande dificuldade é o discernimento por parte do professor de quais das que emergem poderão ser aprendidas e adotadas em situação de ensino que realmente façam sentido para os alunos e colaborem para construir o conhecimento. Este discernimento é que permitirá o professor determinar sobre quais se debruçará para instrumentalizar-se e, a partir disto, delas desenvolver ações metodologias que a envolvam [...].

As pesquisadoras Hilu e Torres (2014, p. 171) em um capítulo de livro denominado “Tecnologias Emergente na Educação”, apontam reflexões e discussões sobre a utilização das tecnologias na educação e do perfil do aluno na contemporaneidade. Para as pesquisadoras, educar na atualidade:

[...] é mais do que estar em consonância com o presente, é prospectar o futuro. Educam-se hoje os jovens e as crianças para uma realidade futura não conhecida, advinda de uma dinâmica que cada vez mais rapidamente a transforma e agrega diferentes formas de convivência social, de comportamento, de interesses, de conhecimento e de trabalho. As crianças e jovens que estão hoje nas escolas e salas de aula vivenciarão esta nova realidade ainda não pensada e não projetada. Sendo assim, é premente que o professor da atualidade esteja com os olhos no presente, porém com um olhar para o futuro, impulsionando os educando para esta realidade fantástica que se apresenta ou se apresentará, em maior ou menor tempo.

Nesta perspectiva em relação a utilização de tecnologias na educação, Hilu e Torres (2014, p. 172) enfatizam que “[...] é imprescindível que, junto aos conhecimentos específicos que qualquer professor deva ter ao exercer sua profissão, seja desenvolvida uma capacidade pedagógica e tecnológica”. As pesquisadoras chamam a

atenção para o docente atentar o seu olhar para o aluno dos dias de hoje, os nativos digitais. Os nativos digitais vieram depois de 1995, juntamente com a era da informação, jovens que não conhecem o mundo sem a internet, e por isso têm uma forte interação social digital, sendo caracterizada por ser uma geração *Indoor* (HILU; TORRES, 2014).

As autoras acima citadas, comentam que além dos nativos digitais temos também a Geração C de *connected collective*, “[...] que independente de sua idade, são pessoas que privilegiam as palavras-chave: conectados, comunicativos, colaborativos, cocriativos, computadorizados, coletivos, clicando constantemente, customização, comunidade” (HILU; TORRES, 2014, p. 173) e esclarecem:

[...] a Geração C não é composta por um grupo que nasceu em determinada década. Essas pessoas pode, ter idade variada (criança ou adultos), sendo que o que elas compartilham entre si é a importância da tecnologia, das mídias sociais e de seus desdobramentos em suas vidas”(HILU; TORRES, 2014, p. 173).

Por conta dessas mudanças comportamentais que recebem influência das tecnologias da informação e comunicação é muito importante que o professor considere essa evolução e que esteja atento as diferenças comportamentais dos alunos. Por conta dessa perspectiva, muitas vezes os professores não correspondem a união entre TICs e educação por diversos motivos, pois segundo Hilu e Torres (2014, p. 175):

[...] não consegue compreender como é a forma de pensamento e de vida destes aluno, e simplesmente condena ou ignora sua identidade. São professores que, devido a suas histórias próprias como educandos, ensinam de forma mais lenta e sequencial, via um pensamento analógico, reproduzindo a metodologia de aprendizado à qual foram submetidos. A resistência que o professor coloca à aproximação ao universo do aluno pode ter diversos motivos, que tanto podem ser pela manutenção do *status quo*, por preconceitos, por desconhecimento ou por um receio na experimentação ou inovação nos aspectos educacionais. Frente a este aluno, que é hoje o aluno que se encontra em sala de aula, o professor carece de estratégias para efetivar o processo educativo de uma forma contextualizada e em sintonia com as expectativas e necessidades tanto do aluno quanto da sociedade.

Conforme Hilu e Torres (2014 p. 175) “[...] nem tudo é abismo de negação de aproximação dos universos professor/aluno. Existe também uma considerável parcela de professores que tentam se aproximar do universo do aluno,” mas que:

[...] por uma falta de naturalidade ou de vivência no mundo construído por esta geração, acabam transformando artificialmente as possibilidades tecnológicas em ações educativas, não engajando nem motivando os alunos nas propostas. O problema muitas vezes advém porque estes professores são “imigrantes” e não “nativos” daquela tecnologia, aprenderam a trabalhar com ela, mas não a possuem como parte de seu “DNA” (HILU; TORRES, 2014, p. 175-176).

Em relação a essas contraposições, as pesquisadoras apresentam as características e as diferenças entre os nativos e os imigrantes digitais conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Contraposição das características entre o nativo e o imigrante digital

Imigrante Digital	Nativo Digital
Foco na teoria	Foco na prática
Faz uma coisa por vez	É multitarefas
Possui pensamento ordenado/linear	Possui pensamento randômico/não linear
Utiliza método	Aprende por tentativa e erro
Possui raciocínio lento	Possui raciocínio rápido
É textual	É visual
Exerce a aprendizagem individual	Exerce a aprendizagem coletiva
Estuda em livros	Estuda em diversos dispositivos: TV, internet, games

Fonte: Hilu e Torres (2014, p. 176).

Diante do quadro apresentado com as características dos nativos e dos imigrantes digitais, é importante ressaltar que independente da característica do aluno o professor precisa ensinar seus discentes de maneiras diferentes, pois cada aluno aprende de uma forma, portanto, a prática pedagógica deve ser diversificada e revestida de capacidade tecnológica para ensinar diante das TIC.

Como já foi mencionado anteriormente, as TIC influenciaram a formação dos professores e na atualidade muitos professores buscam por profissionalização e se desenvolvem profissionalmente com a ajuda desses recursos tecnológicos, pois “Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular - como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias [...]” (KENSKI, 2013, p. 91). Entretanto, a autora aponta para a necessidade de se pensar a formação de professores aliada as tecnologias da informação e comunicação:

Há que se mudar a lógica de formação e a ação em todas as disciplinas dos currículos dos cursos de formação de professores. Só assim os futuros

professores poderão construir posturas profissionais mais condizentes com a realidade atual de pleno uso da informática em todos os segmentos profissionais, sociais e pessoais (KENSKI, 2013, p. 96).

O professor da contemporaneidade necessita acompanhar a evolução das tecnologias educacionais para utilizá-las como recursos que podem contribuir ao processo de ensino e aprendizagem.

4.2 EDUCAÇÃO ONLINE

A educação *Online*, é uma modalidade de ensino da educação a distância realizada via internet, cuja comunicação normalmente ocorre de forma síncrona ou assíncrona pelo computador. A forma síncrona permite a comunicação entre as pessoas em tempo real. O emissor envia uma mensagem para o receptor e este a recebe quase que instantaneamente, são exemplos deste tipo de comunicação o chat e a videoconferência.

Já a forma assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas em tempo real. O emissor envia uma mensagem ao receptor, o qual poderá ler e responder esta mensagem em outro momento. São exemplos deste tipo de comunicação o correio eletrônico, o fórum e a lista de discussão.

A educação a distância já existe a muito tempo no Brasil e no mundo, segundo Mattar (2011, p. 4) “ é possível dividir a história da EaD em três grandes gerações: (1) cursos por correspondência; (2) novas mídias e universidades abertas; (3) EaD on-line”. Dentro do contexto histórico da educação a distância temos outros autores que contemplam as gerações desta modalidade de ensino de outras maneiras. Nesta tese, iremos contemplar a terceira geração da educação a distância denominada de educação *online*.

A educação a distância tem a mediação didático-pedagógica feita por meio das tecnologias da informação e comunicação e os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, professores e alunos necessitam ter características para poder se desenvolverem na EAD como: autonomia na aprendizagem, conhecimento básico de informática, gostar de tecnologias, da conectividade, das interações e da virtualidade presente.

A associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), iniciou uma pesquisa para desenvolver uma matriz de competências para a educação a distância, tema este que já vem sendo pesquisado por Litto (2012). Behar *et al* (2013) descreve quatro domínios necessários para o desenvolvimento de competências em educação a distância, sendo eles:

- 1 - **Domínio tecnológico:** competências relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos na EAD, como por exemplo os ambientes virtuais de aprendizagem, objetos de aprendizagem, ferramentas em geral.
- 2 - **Domínio sociocultural:** competências que se referem aos aspectos sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido.
- 3 - **Domínio cognitivo:** competências pautadas no sujeito e sua aprendizagem, portanto na construção de conhecimento, coordenação as ações e organização pessoal, entre outros aspectos.
- 4 - **Domínio de gestão:** competência envolvidas nas atividades em administrativo e acadêmico na EAD, incluindo organização do tempo (professor, aluno e tutor) e planejamento das práticas pedagógicas (BEHAR *et al.* 2013, p. 51).

Dentro do contexto da educação a distância, diante da perspectiva da Educação *Online* a onde se aprende e se ensina colaborativamente em rede por meio da *World Wide Web* - *www* ou *Web*, a rede mundial de computadores, permite que as pessoas possam “navegar” pelo mundo em busca de informação e conhecimento. É recorrendo a *Web* que a educação *Online* consegue atingir o seu objetivo de ensino e aprendizado. A rede mundial de computadores passou por uma evolução, da *Web* 1.0 até a *Web* 3.0.

A *Web* 1.0 é considerada estática, sendo que seus conteúdos não podem ser modificados pelos usuários. Todo o conteúdo da página da *Web* é destinada a leitura, não permite a interatividade do usuário com a página da *Web*, somente o programador pode realizar atualizações ou modificar a página da *Web*.

A *Web* 2.0 é o que usamos atualmente, destaca-se por ser dinâmica, ao contrário da *Web* 1.0 que é estática. A *Web* 2.0 permite participação e interatividade no conteúdo da página, o usuário pode postar comentários, enviar imagens, compartilhar arquivos e principalmente por realizar *download* e *upload*. O ato de enviar dados da *Web* para o usuário é chamado de *download* e o caminho inverso, quando a máquina do usuário envia algum conteúdo para a *Web* é chamado de *upload*.

A *Web* 3.0 é uma evolução da 2.0, pois tem o intuito de mudar as formas de pesquisas para facilitar a vida do usuário da *Web* 2.0. A *Web* 3.0 pretende ter mais

organização e o uso do seu conteúdo de maneira mais inteligente em relação a todo o conhecimento já disponível na rede mundial de computadores.

A evolução da *World Wide Web* permitiu que a educação *Online* evoluísse também, pois a base desse tipo de educação a distância acontece na internet, a onde se estabelece a interação e o processo de ensino e aprendizagem. Na atualidade, muitas pessoas recorrem a educação *online*, pois o estilo de vida e de aprendizagem não possibilita que o ensino aconteça em uma instituição a onde todos precisam se encontrar em um local determinado com hora marcada. A educação *Online*, assim como outras formas de ensino e de aprendizagem da educação a distância permite uma flexibilização e otimização de tempo e espaço.

A educação *Online* se caracteriza pelo “conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2009, p. 5663-5664) e acrescenta:

Cada vez mais sujeitos e grupos-sujeito, empresas, organizações, enfim, espaços multirreferenciais de aprendizagem vêm lançando mão desse conceito e promovendo a difusão cultural de suas ideias, potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre indivíduos geograficamente dispersos seja como elemento potencializador da educação presencial e ou da educação a distância. As tecnologias digitais mais utilizadas nas atuais práticas de educação online são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), as teleconferências e as videoconferências (SANTOS, 2009, p. 5663-5664).

A educação *Online* pode ser definida “como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2012, p. 41). Segundo Moran (2012, p. 41):

A educação online acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico - passando por cursos semipresenciais - até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação *online*.

Na educação *Online* as tecnologias emergentes estão mudando o perfil da aprendizagem que envolve o uso das redes de computadores. As tecnologias como celulares, *smartphones*, *tablets* e *iPods* estão permitindo o acesso móvel a partes ou à totalidade dos cursos *Online*. Para que ocorra um curso nesta modalidade de ensino, uma série de componentes tecnológicos e de infraestrutura em rede se faz necessária.

Qualquer tipo de formação que ocorra na educação *Online* precisa se preocupar com a ambientação no ambiente virtual de aprendizagem, é muito importante que o aluno conheça bem a plataforma que será utilizada, assim ele poderá utilizar todos os recursos que ela apresenta tornando possível a sua interação, colaboração e aprendizado. A interação e a mediação pedagógica por parte do professor é fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem em rede, colaborativa, assim como a função tutor. A pesquisadora Santos (2003, p. 225) relaciona algumas recomendações para a educação *Online*, sendo elas as seguintes:

- criar ambientes hipertextuais que agreguem *intertextualidade*, conexões com outros sites ou documento; *intratextualidade*, conexões no mesmo documento; *multivocalidade*, agregar multiplicidade de pontos de vista; *navegabilidade*, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações, *mixagem*, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; *multimídia*, integração de vários suportes midiáticos;
- potencializar *comunicação interativa síncrona*, comunicação em tempo real, e *assíncrona*, comunicação a qualquer tempo - emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo;
- criar *atividades de pesquisa* que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural;
- criar ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos em um processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias;
- disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações.

Como já foi mencionado, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), são as tecnologias digitais mais utilizadas na educação *Online* e apresentam-se como “uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância” (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 5) As mesmas autoras enfatizam a importância do ambiente virtual de aprendizagem na educação *Online*.

O processo de ensino-aprendizagem tem potencial para tornar-se mais ativo, dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de aprendizagem. Essas mídias, em evolução, utilizam o ciberespaço para promover a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 2).

O processo de ensino na educação *Online* é complexo, assim como na educação presencial, o ensino *online* é bem diferente da prática de sala de aula a onde acontece um encontro físico entre professor e aluno. Para Palloff e Pratt (2015, p. 35):

Lecionar na sala de aula virtual exige que nós avancemos para além do que tem sido considerado como modelos tradicionais da pedagogia, envolvendo predominantemente a aula, e adotemos as novas práticas de facilitação. O ensino *online* é muito mais do que pegar modelos de pedagogia testados e aprovados e transferi-los para um meio diferente. [...] requer práticas que promovam a colaboração e a discussão entre os alunos e que os encorajam a trabalhar juntos para explorar o conteúdo do curso. Diferentemente da sala de aula presencial, na educação *online* é necessário prestar atenção no desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes, a fim de que a colaboração ocorra e o processo de aprendizagem seja bem sucedido.

Na educação *Online* o professor tem um papel de mediador, motivador, moderador do processo de ensino. “O papel mais importante do professor em classes *online* é assegurar alto grau de interatividade e participação, o que significa elaborar e conduzir atividades de aprendizagem que resultem em envolvimento com a disciplina e com os colegas” (KEARSLEY, 2011, p. 81).

A interação entre alunos pode ser intensificada por meio de atividades de avaliação entre pares e atividades em grupo. Em um curso sem notas ou com participantes voluntários (por exemplo, um *workshop* interno), interatividade e participação dependerão principalmente da utilidade e da pertinência dessas atividades para os alunos. Quanto mais úteis e interessantes forem as atividades e as discussões, maior será a probabilidade de participação dos alunos sem necessidade de motivação extrínseca (KEARSLEY, 2011, p. 82).

É pertinente mencionar que participação e interação são ações muito importantes no processo de ensino *Online*, estão intimamente relacionadas, mas não são a mesma coisa, pois para Kearsley (2011, p. 83-84).

Participação refere-se ao envolvimento e à presença, sem necessidade de resposta ou *feedback*. Por exemplo, muitos estudantes podem participar de conferências em tempo real, mesmo que apenas alguns possam realmente

interagir. A interação significa que algum tipo de diálogo está ocorrendo entre o aluno e o professor, outros alunos ou o próprio conteúdo do curso. O diálogo com o conteúdo significa que o sistema responde à contribuição ou às escolhas do aluno - por exemplo, respondendo a uma pergunta ou a uma busca.

Os professores podem elevar a participação na educação *Online*, Palloff e Pratt (2015) descrevem cinco elementos relevantes que devem ser considerados pelo docente diante de um curso *Online*

Primeiro: “Seja claro em relação à quantidade de tempo que o curso irá exigir dos estudantes e do docente para eliminar possíveis mal entendidos sobre as demandas do curso” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 47).

Às vezes, os estudantes supõem que fazer um curso *online* é a forma mais fácil de obter créditos. Porém, eles logo entendem que não é esse o caso. Se o docente os avisa previamente com informações precisas em uma introdução ao curso, os estudantes podem tomar decisões mais bem informadas sobre esse ser um curso que eles podem concluir com sucesso. Ademais, isso ajuda a reduzir ou a eliminar a possibilidade de evasão após o início do curso (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 47).

Segundo: “Ensine os estudantes sobre aprendizagem *Online*. Os docentes e as instituições acadêmicas supõem que, quando os estudantes entram na sala de aula online, eles saberão intuitivamente o que é o ensino *online* e como aprender nesse ambiente” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48).

Terceiro: “Seja um exemplo de boa participação entrando frequentemente no site e contribuindo para a discussão. A carga de trabalho em uma disciplina *Online* não é apenas significativamente maior para os estudantes: ela também é para o docente” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48). Palloff e Pratt (2015, p. 48) acrescentam que:

Os docentes *online* não podem publicar um curso e então sair de férias por uma semana, a não ser que estejam dispostos a levar um computador com eles! É improvável que um docente consiga acompanhar a discussão dos estudantes entrando no site uma ou duas vezes por semana. Além disso, um docente que assim fizer provavelmente observará uma fraca participação no curso. O papel do docente como facilitador de aprendizagem é acompanhar a discussão, orientá-la e redirecioná-la, gentilmente, pedindo esclarecimentos e fazendo perguntas expansivas. Essa prática mantém a discussão em andamento e também assegura aos estudantes que o docente está presente e disponível.

Quarto: “Estar disposto a interferir e estabelecer limites caso a participação decaia ou a conversação se encaminhe para a direção errada. Ser um facilitador da aprendizagem não significa que o docente não está envolvido no processo de aprendizagem” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48).

Ele precisa agir como um guia para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. Consequentemente, se os estudantes estiverem indo para o caminho errado, o docente precisa informá-los disso, de modo que eles possam voltar ao caminho certo (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 48).

Quinto: “Lembrar-se de que há pessoas vinculadas às palavras na tela. Esteja disposto a contatar os estudantes que não estão participando e a convidá-los a retornar. Quando os estudantes afastam-se da discussão *Online*, o processo de aprendizagem de todos os participantes é afetado” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 49). “Criar uma atmosfera aconchegante e convidativa que promova o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os participantes” (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 49).

No livro “Lições de Sala de Aula Virtual: as realidades do ensino *Online*”, os autores Palloff e Pratt (2015) citam Kircher (2001) e descrevem que Kircher em uma conferência sobre Pedagogia Virtual observou as seguintes características do professor diante do processo de ensino *Online*: “organizado, altamente motivado e entusiasmado, comprometido com o ensino, apoia a aprendizagem centrada nos estudantes, aberto a sugestões, criativo, corre riscos, gerencia bem o tempo, é receptivo as necessidades dos alunos, disciplinado e interessado na oferta de cursos online” (PALLOFF E PRATT, 2015, p. 37).

Outro elemento fundamental no ensino *Online* é o *feedback* do professor. “É importante que o professor possa dar algum tipo de retorno a seus alunos. Em cursos *online*, o *feedback* geralmente assume a forma de mensagens de e-mail a respeito das atividades escolares ou comentários sobre elas” (KEARSLEY, 2011, p. 84).

O momento do *feedback* é muito importante. Geralmente os alunos ficam ansiosos para saber se seu trabalho é aceitável ou está correto (Crouch e Montecino, 1997). E, do ponto de vista educacional, o *feedback* ou retorno é mais valioso na correção de equívocos se for recebido logo após a resposta inicial. Mesmo que o retorno seja um simples reconhecimento de que o trabalho foi recebido, ele faz uma grande diferença para os alunos. De fato, uma das queixas mais comuns dos estudantes sobre curso *online* é não ter um *feedback*

oportuno (ou qualquer um que seja) de suas atividades. Os professores devem indicar o prazo normal para o *feedback* das tarefas (por exemplo, até 48 horas) e cumpri-lo (KEARSLEY, 2011, p. 85).

A carga horária de um curso *Online* deve ser muito bem planejada, com as atividades bem distribuídas e organizadas para não cansar e desmotivar os alunos e sobrecarregar o docente. Organizar e moderar atividades *Online* exige muito tempo do professor para dar *feedback* aos alunos, realizar as correções das atividades, interagir e mediar o processo de ensino e aprendizagem e ainda responder os *e-mails* com as dúvidas. Pois, segundo Kearsley (2011, p. 86):

Se uma classe tiver trinta alunos e o professor gastar em média vinte minutos por aluno avaliando seu trabalho e oferecendo o devido retorno a cada semana, isso resulta em dez horas por semana para uma classe - uma carga horária bem maior que a da maioria das classes tradicionais. Não se esqueça que essa estimativa de tempo cobre apenas a interação com os alunos e não inclui o tempo gasto preparando o material do curso, aprendendo a usar o *software* utilizado e resolvendo problemas.

O professor para reduzir a carga horária em relação ao tempo gasto com *feedback* e interação e precisa:

[...] utilizar mais as atividades de avaliação entre pares, ou seja, quando os alunos avaliam uns aos outros. No entanto, mesmo assim os professores precisam monitorar as avaliações entre pares e às vezes fazer intervenções. Outra estratégia potencial é utilizar principalmente as mensagens de *feedback* ao grupo, e não as individuais. A criação de um arquivo ou uma página FAQ (perguntas frequentes) é um bom método de responder àquelas perguntas feitas com maior frequência (KEARSLEY, 2011, p. 86).

Planejar a carga horária das atividades do curso *Online*, assim com estabelecer tempo para cada resolução dos exercícios individuais e coletivos, é fundamental para o bom andamento do curso. Outro elemento em destaque, segundo Kearsley (2011, p. 88) no ensino *Online* é a moderação e a facilitação:

A moderação envolve incentivar os estudantes a participar de fóruns de discussão e conferências, assegurando-se de que certos alunos não dominem o ambiente [ou seja, não centralizem as discussões no fórum], mantendo-as focalizadas no tópico em questão, apresentando múltiplas perspectivas e resumindo/sintetizando os pontos principais das discussões. Facilitação significa oferecer informações que ajudarão os alunos a realizar suas

atividades, sugerindo ideias ou estratégias que possam ser seguidas em seu trabalho durante o curso, e fazê-los refletir sobre suas respostas e seu trabalho.

É imprescindível o professor no início de um curso discutir com seus alunos as perspectivas e metas, levando em conta a experiência dos discentes nesta modalidade de ensino. O processo avaliativo será um *feedback* da aprendizagem do aluno diante do conhecimento apresentado. Quando o docente realizar conferências ou fórum de discussão, “o professor tentará fazer seus alunos participar e aprender uns com os outros. Do mesmo modo, no contexto de projetos de grupo e atividades colaborativas, a preocupação do professor será levar os alunos a trabalhar juntos e a beneficiar-se da interação em equipe” (KEARSLEY, 2011, p. 88).

A mediação pedagógica é outro elemento pertinente para o ensino *Online*, pois “Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem” (MASETTO, 2011, p. 144).

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discutilas e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2011, p. 145).

A mediação pedagógica na educação *Online* permite que o professor estabeleça com o aluno um elo de aprendizagem que possibilita a construção de conhecimento, a aproximação virtual entre docente e discente apesar do distanciamento físico. Conforme Masetto (2011, p. 145-146) a mediação pedagógica apresenta as seguintes características:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadas; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho, garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios, desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos;

fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas, cooperar que o aprendiz use e comande as novas tecnologias ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

A mediação pedagógica permite que o aluno virtual da educação *Online* construa novos conceitos, que esteja em evidência diante do processo de ensino a partir da “postura do professor, na forma de tratar um conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos, e destes com seu contexto maior” (MASETO, 2011, p. 146).

Outro elemento essencial da educação *Online* é a avaliação. A avaliação no processo de ensino *Online* deve possibilitar a aprendizagem e baseia-se no desempenho do aluno diante do curso. A avaliação nesta modalidade de ensino permite que o docente acompanhe em tempo virtual todo o processo de aprendizagem, de interação e de colaboração do discente perante ao curso e seus demais colegas. A avaliação é um processo muito importante tanto no ensino presencial quanto na educação *Online*. Conforme Villas Boas (2010, p. 29), a avaliação:

Existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

Nessa perspectiva, “Pensar na avaliação em cursos *Online* a distância requer considerar um processo em que o ensinar e o aprender sejam interfaces, num processo de descoberta coletiva e colaborativa” (RODRIGUES; LIMA, 2011, p. 301). A avaliação na educação *Online* pode ser **quantitativa** e **qualitativa**. Na avaliação quantitativa, “os instrumentos normalmente utilizados são provas com questões abertas, as provas de respostas múltiplas (múltipla escolha), de associação de resposta, de itens a ordenar e de execução e aplicação” que acontecem no ambiente virtual de aprendizagem (SANTOS, 2011, p. 248). A avaliação qualitativa não utiliza instrumentos avaliativos

previamente definidos, prontos. Adota o processo de avaliação contínua que “utiliza parâmetros subjetivos e analisa aspectos positivos do processo educativo, como: atitudes, participação nas tarefas propostas, interesse, espírito crítico, autonomia intelectual e níveis de cooperação com os colegas” (SANTOS, 2011, p. 248) e acrescenta “Um dos problemas enfrentados pelo professor na observação do trabalho do aluno é o risco da perda de objetividade. Pode-se, ou deve-se, usar categorias de análise como suporte à observação do processo de construção da aprendizagem do aluno ou do grupo de alunos” (SANTOS, 2011, p. 249).

A avaliação em um curso *Online* pode ser: **Formativa, Somativa e Diagnóstica**. “Na avaliação formativa, o aluno é avaliado continuamente ao longo do processo de ensino-aprendizagem ao qual está submetido, através de suas produções e da observação do professor” (SANTOS, 2011, p. 249). Na avaliação somativa, “são estabelecidos marcos e aplicados testes, normalmente no meio e no final do período” (SANTOS, 2011, p. 249). Segundo Kenski, Oliveira e Clementino (2011, p. 80) a avaliação somativa é:

[...] muito frequente, utilizada principalmente nos momentos presenciais obrigatórios. As próprias determinações oficiais propostas pelas agências certificadoras, sejam elas instituições de ensino e o próprio Ministério da Educação, impõem a existência de um momento presencial formal para a realização de provas isoladas e descontextualizadas dos demais momentos de ensino e aprendizagem.

E a avaliação diagnóstica pode acontecer em dois momentos distintos: “no início da aprendizagem, para verificar se os alunos têm os conhecimentos prévios sobre o que vai ser ensinado e durante o processo para agrupar os alunos conforme suas características e encaminhar os alunos a estratégias e programas alternativos de ensino” (SANTOS, 2011, p. 249). A avaliação na educação *Online* é variada em relação as formas quanto a participação individual ou coletiva e quanto a interface utilizada que pode ser nas interações em fóruns, e-mails enviados, *chats*, entre outros recursos da interface da plataforma.

As atividades avaliativas nos cursos *Online* devem ser bem planejadas e orientadas, o professor precisa deixar claro para os alunos o que os mesmos devem executar e apresentar diante da proposta estabelecida como avaliação. Muitos cursos

Online apresentam avaliações objetivas e dissertativas como as que acontecem no ensino presencial, é importante o professor avaliar todo o processo de ensino e elaborar as avaliações de acordo com o que foi ensinado e utilizar de modo adequado todas as ferramentas de comunicação e interação que são disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, para que a avaliação se torne um processo de aprendizagem enriquecedor, que contribua para a construção de conhecimento.

No processo avaliativo o professor precisa ser criativo e diversificar as formas de avaliação. Um processo bastante interessante que é usado como forma de avaliação formativa no ensino presencial que também pode ser utilizado na educação *Online*, é o portfólio ou *web* portfólio no contexto virtual. O portfólio é considerado como “uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialista” (VILLAS BOAS, 2010, p. 38). No caso da educação *Online*, o aluno cria no AVA o seu *web* portfólio, a sua pasta para colocar todos os trabalhos desenvolvidos durante o curso *Online*. No *web* portfólio o professor pode acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno, percebe a sua evolução. Na educação conforme Villas Boas (2010, p. 38) o portfólio:

[...] apresenta várias possibilidades, uma delas é a sua construção pelo aluno. Neste caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

Em relação ao conceito do portfólio, Ambrósio (2013, p. 23) entende o portfólio como uma:

[...] ferramenta pedagógica para uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) estudantes, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada bem como dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo.

O portfólio permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem do aluno no ambiente virtual de aprendizagem diante das atividades propostas, possibilita que o aluno tenha autonomia na construção do seu *web* portfólio, apresenta-se como a sua construção de conhecimento, o seu registro de aprendizagem. O *web* portfólio é um recurso que pode ser utilizado na educação *Online* de forma crítica pelo aluno como uma auto-avaliação.

No livro intitulado “Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico” de Villas Boas, a autora cita Hargreaves, Earl e Ryan (2001) e com base nos autores apresenta cinco contribuições do portfólio para o processo de aprendizagem do aluno:

(1) O uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta - porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens (VILLAS BOAS, 2010, p. 41).

(2) “Os alunos declaram sua identidade, isto é, mostram-se não apenas como alunos, mas como sujeitos dispostos a aprender. Sua história de vida e suas experiências são conhecidas e valorizadas” (VILLAS BOAS, 2010, p. 41). (3) As atividades desenvolvidas no portfólio “[...] levam em conta as experiências vividas pelo aluno, [...] dando sentido à sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2010, p. 42). (4) O aluno percebe que as atividades no portfólio “[...] lhe pertence; portanto, cabe-lhe assumir responsabilidade por sua execução. Ele não está fazendo algo para agradar a seus pais e professores, mas em seu próprio benefício” (VILLAS BOAS, 2010, p. 42).

(5) “O portfólio motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as quais poderão ser apreciadas por várias pessoas. Amplia-se, assim, a concepção de avaliação, que deixa de ter a função de “verificar” a aprendizagem [...] e até mesmo incentivá-lo a mostrar seu processo e prepará-lo para comunicar o que aprendeu e a defender suas posições (VILLAS BOAS, 2010, p. 42).

O aluno virtual da educação *Online* conforme Palloff e Pratt (2004, p. 23) “são adultos, pois essa espécie de aprendizagem, que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família”.

O aluno *online* “típico” é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Os alunos *online* poderiam ser alunos de graduação, pós-graduação ou educação continuada [...] (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 23).

O aluno da educação *Online* precisa ter acesso a um computador e a internet com conexão de alta velocidade, é imprescindível também que o discente tenha conhecimentos básicos de informática. “É importante lembrar que nem todos os alunos têm acesso a conexões de alta velocidade, estando assim menos capacitados a acessar e executar o *download* [...]” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 26).

Contudo, Rodrigues e Lima (2011, p. 312) enfatizam que a avaliação *Online* na educação a distância apresenta inúmeras possibilidades:

[...] concebemos que a distância é um adjetivo da educação, que cada vez mais realiza aproximações, pois as ferramentas de comunicação utilizadas no processo de ensinar, aprender e avaliar na EaD estabelecem relações interativas que fazem aproximar muito mais os cursistas e professores, visto o atendimento individualizado e a mediação proporcionada.

Já em relação a aprendizagem na educação *Online*, podemos ressaltar que é bem diferente do aprender na educação presencial, pois “O que a aprendizagem *Online* tem de mais diferente é que, em geral, ela proporciona muita autonomia a quem aprende - a escolha de quando, onde e como aprender” (KEARSLEY, 2011, p. 63).

Os aprendizes têm bastante liberdade para ir em busca dos próprios interesses e métodos de aprendizagem. Porém, essa autonomia traz consigo a responsabilidade. Os aprendizes devem ter iniciativa e autodisciplina para estudar e fazer as atividades propostas. Alunos sem essas aptidões provavelmente não se adaptarão bem às aulas *online* (KEARSLEY, 2011, p. 63-64).

A mediação pedagógica do professor no curso *Online* precisa motivar o aluno, a ensinar a ele como se aprende *Online*. Muitas habilidades são necessárias para aprender a distância, como o gerenciamento do tempo para ler e interagir com o professor e os demais participantes do curso, sem contar das habilidades de como usar o computador para estudar e pesquisar.

Nesse sentido, “A aprendizagem *Online* é, ao mesmo tempo, uma atividade social e individual. As habilidades sociais são um aspecto importante da interação via internet, especialmente quando envolvem colaboração” (KEARSLEY, 2011, p. 66). A aprendizagem colaborativa é de extrema relevância para se aprender na educação *Online*. Torres e Irala (2014, p. 65), citam Dillenbourg (1999) que conceitua a aprendizagem colaborativa da seguinte forma:

[...] é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico.

A aprendizagem colaborativa na visão de Torres e Irala (2014, p. 65), apresenta-se da seguinte forma:

Em uma visão mais ampla do que significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. [...] a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Na educação *Online* a aprendizagem colaborativa pode ocorrer em interfaces como os fóruns, *chats*, e-mails, entre outras. Na perspectiva da aprendizagem em cursos *Online* Kearsley (2011, p. 78) destaca alguns itens importantes para o processo de aprendizagem:

-Para ter sucesso nas classes *online*, os alunos precisam ter boas habilidades de estudo e de comunicação, estar altamente motivados e ser capazes de aprender a aprender.

- Aprendizagem *online* ocorre em um ambiente social que enfatiza a interação interpessoal e é sensível a considerações culturais.
- A netiqueta oferece um conjunto de convenções para o comportamento em um ambiente online que todos devem seguir.
- Estudantes e trabalhadores precisam de certas habilidades básicas em informática para serem aprendizes *online* bem sucedidos.

O aprendiz *Online* necessita ter a capacidade de aprender a aprender, a adaptar-se ao virtual e estar motivado para aprender sozinho e com os outros participantes do curso. Vale a pena mencionar novamente, que a aprendizagem do aluno *Online* em parte depende do professor, da sua mediação pedagógica e da sua interação diante do processo de ensinar a distância.

O professor da educação *Online* torna-se competente neste modalidade de ensino quando o mesmo apresenta experiência em interagir e mediar as informações e o conhecimento. O domínio e as habilidades tecnológicas são muito importantes, principalmente em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem. É essencial destacar que a colaboração se faz necessária na educação *online* entre professor e aluno e professor e outros profissionais. “Os cursos *Online* oferecem muitas oportunidades para a interação entre alunos, também apresentam muitas possibilidades para colaboração entre professores” (KEARSLEY, 2011, p. 92).

As instituições de ensino a distância devem incentivar e capacitar seus professores. A formação continuada na área da educação *Online* é essencial para que os docentes possam se desenvolver profissionalmente nesta modalidade de ensino, assim como, auxiliar o professor a usar novas tecnologias deste contexto e investir em metodologias de ensino que sejam inovadoras e relevantes para a aprendizagem.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da tese diante do objeto de estudo que busca responder à problemática de pesquisa. Iniciamos com a descrição da elaboração e implantação da vivência no curso de extensão *Online*

A pesquisa desta tese advém do projeto aprovado pelo conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) denominado “Eureka - Ambiente Virtual favorecendo a formação continuada *Online* para professores que atuam com escolares hospitalizados”. Este projeto foi aprovado pelo CNPq - Processo: 478641/2011-7 Edital Universal CNPq nº Ed 14/2011 - Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas e tinha como responsável as professoras Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens (Coordenadora) e Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos (Vice - Coordenadora) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, docentes do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE) - *Stricto Sensu*.

O projeto teve como objetivo geral: Planejar, desenvolver e avaliar um processo de formação pedagógica ofertada com o apoio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka para professores que atuam na escolarização hospitalar. E como objetivos específicos:

a) Oferecer a inscrição *Online* aos professores que atuam em classes hospitalares por meio do ambiente virtual para todo Brasil;

b) Assessorar os docentes inscritos na pesquisa para discussão sobre sua ação pedagógica e a proposição de uma atuação que atenda a um paradigma inovador na ação docente junto aos escolares internados em hospitais, que apresentam necessidade de um atendimento mais personalizado em determinado tempo histórico em suas vidas;

c) Realizar estudos sobre a formação pedagógica necessária para a implantação da proposta *Online*, ou seja, no ambiente virtual Eureka;

d) Colaborar na coleta e análise quantitativa e qualitativa de dados durante todo o processo;

e) Montar a proposta metodológica para disponibilização da formação pedagógica para os professores interessados em participar da proposta *Online*;

f) Organizar o contrato didático contendo: as competências, os temas envolvidos, os procedimentos metodológicos, o processo de avaliação contínua, os critérios propostos e a bibliografia para ser disponibilizado no ambiente virtual Eureka;

g) Elaborar relatório sobre as atividades realizadas para discussão em fóruns, congressos e encontros de professores e pesquisadores.

Após a aprovação do projeto pelo CNPq, a coordenadora responsável encaminhou o projeto mencionado ao Comitê de Ética em pesquisa da PUCPR e teve o projeto aprovado pelo parecer número: 707.675 - Anexo 1, para desenvolver a pesquisa na própria instituição. A execução do projeto aconteceu durante os anos de 2012 a 2014 e no último ano ocorreu a entrega do relatório técnico ao CNPq com as repercussões da pesquisa desenvolvida.

No ano de 2012 como doutorando pudemos acompanhar e ajudar a desenvolver um curso de extensão denominado: **“Formação Continuada *Online* para Professores que atuam com Escolares em Tratamento de Saúde”** que é o objeto de pesquisa desta tese que aconteceu no AVA Eureka da PUCPR e que advém do projeto Universal do CNPq aprovado. Esta formação foi ofertada gratuitamente a todos os professores que participaram do curso e que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. O curso mencionado foi elaborado e desenvolvido em conjunto pelas professoras doutoras Marilda Aparecida Behrens, Elizete Lúcia Moreira Matos e Patrícia Lupion Torres, juntamente com os alunos do mestrado e doutorado em educação da PUCPR e também com a parceria das professoras do município e do estado da cidade de Curitiba que estão envolvidas diretamente com o APETS. Assim, foi possível participar neste processo de formação atuei como professor e pesquisador.

Este curso do qual fazemos parte está agregado as pesquisas de dois grupos de pesquisa consolidados denominados: Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP) e Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais (PRAPETEC) que apresentam como foco de pesquisa as seguintes perspectivas diante do programa de Mestrado e Doutorado em Educação da PUCPR.

PEFOP: O grupo de pesquisa tem por foco a investigação da prática pedagógica dos professores universitários. Pesquisa a preparação de professores para atuar na

docência. Investiga a construção de referenciais que alicerçam a prática pedagógica na formação dos professores nos cursos de graduação e pós-graduação, focalizando os processos organizacionais, de aprendizagem e as metodologias de ensino que venham atender ao paradigma que tem como pressupostos norteadores: a complexidade; a produção do conhecimento e a transformação da realidade. Marilda Aparecida Behrens (Líder) e Elizete Lúcia Moreira Matos (Vice-Líder).

PRAPETEC: O Grupo de Pesquisa tem seu foco central na relação entre a prática pedagógica e a utilização da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. Busca desenvolver a pesquisa envolvendo a formação inicial e continuada de professores para docência com auxílio das mídias. Enfoca as reflexões teóricas-práticas sobre metodologias de aprendizagem que contemplam os recursos midiáticos em ambientes educacionais formais e não formais, inclusive na criação de procedimentos pedagógicos para educação inclusiva. Investiga os paradigmas pedagógicos que embasam as propostas metodológicas que envolvem as mídias educacionais, bem como busca analisar os impactos dos conteúdos disponíveis na rede de informação para a aprendizagem, a criação e avaliação de metodologias docentes com uso das mídias, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e a utilização de *softwares* educacionais. Patrícia Lupion Torres (Líder) e Elizete Lúcia Moreira Matos (Vice-Líder).

O ambiente virtual de aprendizagem Eureka da PUCPR apresenta relevante contribuição ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e de pesquisas. Entretanto, é importante mencionar a evolução deste ambiente virtual de aprendizagem conforme aponta Matos e Gomes (2003, p. 15-16) ao descrever este AVA:

1999 - o Ano da pesquisa - neste ano é criado o CEAD, o EUREKA sai das mesas de pesquisa, é usado em nível BETA por alguns abnegados tecnófilos na instituição (os ditos visionários); a Universidade Virtual Siemens PUCPR surge e profissionais do Brasil inteiro passam a frequentar o EUREKA para cursos de treinamento profissional; 1000 pessoas se cadastraram em novembro de 1999.

2000 - Ano da difusão do EUREKA (ainda de forma 'underground'): 200 salas abertas em vários cursos de graduação, pós-graduação e para pesquisa; parcerias com outras instituições; 10.000 pessoas cadastradas no sistema em novembro de 2000.

2001 - Ano da institucionalização do EUREKA; adoção pela Pró-Reitoria Acadêmica, através da criação do NTE (Núcleo de Tecnologias Educacionais); Eureka/PUCPR apresentado no "Virtua Educa" em Madri e no AACE-EdMedia

na Finlândia; 600 salas abertas; 20.000 pessoas cadastradas no sistema em novembro de 2001.

2002 - Ano de Consolidação do Eureka como Infra-Estrutura da PUCPR.

Na atualidade existem mais de 200 mil usuários na plataforma Eureka que estão interagindo diante do processo de ensino e aprendizagem virtual. Este AVA permite em sua plataforma uma rica possibilidade de comunicação e interação, que permite produzir conhecimento perante a cultura cibernética em tempo e espaços diferentes. A possibilidade de aproximar pessoas sem que seja preciso deslocamentos, para compartilhar documentos, propostas, dúvidas e questionamentos, é o que torna esse ambiente um importante recurso na construção coletiva do conhecimento. O AVA Eureka conforme a Figura 4 apresenta uma interface agradável, de fácil utilização com funcionalidades síncronas e assíncromas que permite a comunicação entre todos os participantes, bem como o acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores.

Figura 4 - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Eureka PUCPR



Fonte: O autor.

Neste ambiente virtual de aprendizagem o curso de extensão destinado aos professores que atuam no APETS foi criado e desenvolvido com a intenção de proporcionar uma formação continuada pedagógica que pudesse ampliar e ressignificar o desenvolvimento profissional docente em um espaço de construção de conhecimento e de aprendizagem colaborativa. O AVA Eureka possibilita à investigação científica e sistemática, possibilita ampliar a profissionalização e o conhecimento dos professores que atuam no APETS em todo país. Para Torres *et al.* (2008, p. 439):

O EUREKA tem permitido o desenvolvimento de processos que propiciem a interatividade com eficiência e rapidez, possibilitando a navegação fácil, a disponibilização de conteúdos, do planejamento e do cronograma de atividades. Além desses recursos, oportuniza a utilização de correio eletrônico, de fóruns virtuais, de acesso à biblioteca e de links para atividades de pesquisas.

Este ambiente virtual de aprendizagem é um recurso à favor do ensino, pois os docentes podem utilizar o AVA como um recurso que permite que a aprendizagem ocorra em diferentes níveis e contextos de ensino. Diante do contexto do APETS, evidência-se a necessidade de criar novas possibilidades de ensino e aprendizagem em que os docentes possam estar preparados a utilizar os ambientes virtuais no processo de escolarização e assim garantir o direito à educação em espaços diferenciados com o uso de tecnologias que podem contribuir para a continuidade dos estudos.

5.1 CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO ONLINE

O curso de extensão denominado “Formação Continuada *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde” começou a ser criado em março de 2012 pelo grupo de professoras responsáveis pelo projeto. Neste mesmo mês iniciaram as reuniões para criar, organizar e desenvolver o curso de extensão com os alunos do programa de mestrado e doutorado em educação da PUCPR juntamente com as professoras das Secretarias Estadual da Educação do Paraná (SEED) e Municipal da Educação de Curitiba (SME) que atuam no APETS. No final de cada reunião por recomendação da professora doutora Elizete Matos nós realizávamos um diário de bordo dos encontros descrevendo o que foi discutido e combinado em cada reunião que acontecia com os componentes mencionados acima.

Na primeira reunião (21/03/2012 - 17h00) foi discutido o projeto e o seu objetivo enquanto formação e as possíveis propostas para a criação de um curso *Online*. Na segunda reunião (10/04/2012 - 17h00), os participantes chegaram a um denominador comum sobre o formato do curso, suas características e para quem seria destinada a formação. O grupo de pesquisadores e professores definiu que o curso *Online* teria uma carga horária de sessenta horas, com certificação aos participantes expedida pela

PUCPR, um curso com doze unidades que teve a duração de três meses, com o início em 30 de Agosto até 30 de Novembro, uma formação pedagógica continuada destinada aos professores que atuam no APETS. Em relação a denominação do curso como “Formação Continuada *Online* para Professores que atuam com Escolares em Tratamento de Saúde” foi estabelecido esse título pois os pesquisadores da área em questão sabem que o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde não acontece somente no hospital, por isso, não foi delimitado no título o contexto do atendimento pedagógico.

Na terceira reunião (18/04/2012 - 16h00) foi discutido os conteúdos que seriam abordados no curso, quais unidades seriam desenvolvidas e que fossem significativas a formação continuada dos docentes. Nas discussões do grupo diante das necessidades de conhecimento em processo formativo aos docentes que atuam no APETS, chegou-se as seguintes unidades temáticas para o curso conforme a Figura 5. Ainda, nesta reunião foi definido o tempo para realizar as atividades propostas em cada unidade. O participante teve o prazo de uma semana para realizar as atividades de cada unidade do curso.

Figura 5 - Unidades do Curso de Extensão

CARGA HORÁRIA GERAL		Total: 60:00h
U01	INFORMAÇÕES BÁSICAS	30/08/2012 a 05/09/2012 06:00h
U02	FÓRUM DE AMBIENTAÇÃO E INTEGRAÇÃO	06/09/2012 a 16/09/2012 10:00h
U03	ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL DO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE	17/09/2012 a 23/09/2012 05:00h
U04	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ESCOLAR EM TRAT. DE SAÚDE	24/09/2012 a 30/09/2012 04:00h
U05	MUDANÇA DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE	01/10/2012 a 07/10/2012 04:00h
U06	EDUCAÇÃO E SAÚDE: CUIDADOS BÁSICOS DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO	08/10/2012 a 14/10/2012 04:00h
U07	SAREH	15/10/2012 a 21/10/2012 04:00h
U08	ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR - SME	22/10/2012 a 28/10/2012 04:00h
U09	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	29/10/2012 a 04/11/2012 04:00h
U10	MÚLTIPLAS LINGUAGENS	05/11/2012 a 11/11/2012 04:00h
U11	PORTFOLIO	12/10/2012 a 18/11/2012 06:00h
U12	SEMINÁRIO FINAL	19/11/2012 a 30/11/2012 05:00h
+ Nova Unidade		

Fonte: O autor.

Na quarta reunião (16/05/2012 - 16h00) foi definido os moderadores/professores do curso de extensão que são responsáveis pela preparação e desenvolvimento das

aulas no AVA Eureka. Os onze moderadores do cursos também são responsáveis pela produção de materiais de leitura, vídeos, e-books, entre outros materiais e pelo acompanhamento dos participantes no curso e pela tutoria. Cada unidade do curso de extensão tinha um professor responsável pela disciplina conforme a Figura 6 que apresenta os moderadores do curso. Nesta mesma reunião foi discutido a necessidade de se criar um e-book para que os participantes do curso tivessem acesso a um material que pudessem estabelecer uma fundamentação teórica para o entendimento das unidades e das futuras discussões que iriam acontecer no curso perante os *chats* e fóruns. Este e-book, foi desenvolvido pelos professores do curso responsáveis por suas unidades e teve também a parceria da PUCweb para sua criação e *desing*.

Figura 6 - Moderadores do Curso de Extensão

Contatos

Moderador

1. Caroline de Kácia
2. Claudinéia Maria Vischi Avanzini
3. Elizete Lucia Moreira Matos
4. Genaldo Luis Sievert
5. Jacques de Lima Ferreira
6. maria cecilia kuzmann santos
7. Marilda Aparecida Behrens
8. Mirta Cristina Pereira Pacheco
9. Patricia Lupion Torres
10. Thais Gama da Silva
11. Viviane Maito

Participante

Jacques de Lima Ferreira

Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Tecnologia em Saúde - Mestrado Interdisciplinar pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química pelo Centro Universitário Uninter. Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Tuiuti do Paraná. Dedicar-se às áreas: Educação como principal, Saúde e Ciências Biológicas. Tem experiência em Biologia e Ciências no contexto Educacional, com ênfase em Bioengenharia, Biotecnologia, Biologia Geral e Histofisiologia do Reparo Tecidual, Regeneração, Anatomia e Fisiologia. Tem experiência em Medicina Veterinária, com ênfase em Gestão da Segurança Alimentar e Vigilância Sanitária. Tem experiência em Educação, com ênfase em Biologia da Educação, Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, Ensino e Aprendizagem, EAD, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Meios Tecnológicos na ação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia da Pesquisa Qualitativa e Quantitativa, Formação de Professores, Docência Universitária, Prática Pedagógica, Educação e Saúde e Atendimento Pedagógico Educacional ao escolar em tratamento de saúde. Atualmente é docente da pós-graduação: Formação Pedagógica do Professor Universitário para atuar no contexto presencial e online, Educação Especial e Alfabetização e Letramento da PUCPR.

Usuário: jacqueslf
E-mail: drjacqueslima@hotmail.com
Setor: Doutorado Educacao
Cidade: Curitiba
UF: Pr

Fonte: O autor.

A equipe de moderadores foi composta por três professoras doutoras do programa de pós-graduação do mestrado e doutorado em educação, com dois alunos de mestrado e um de doutorado, juntamente com duas professoras da Secretaria Estadual da Educação do Paraná, duas professoras da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e uma professora voluntária com experiência em contação de histórias, conforme o Quadro 13 que apresenta a relação dos professores responsáveis pelas unidades do curso de extensão.

Quadro 13 - Relação das Unidades com os respectivos professores responsáveis, com data de início e fim da disciplina e a quantidade de horas

Unidade	Professor/Moderador	Data Início/Fim	Horas
1- Informações Básicas	Genaldo Luis Sievert	30/08 até 05/09/2012	06 horas
2- Fórum de Ambientação e Integração	Patrícia Lupion Torres	06/09 até 16/09/2012	10 horas
3- Atendimento Pedagógico Educacional ao Escolar em tratamento de saúde	Elizete Lúcia Moreira e Matos e Viviane Pereira Maito	17/09 até 23/09/2012	05 horas
4- Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde	Claudinéia M. Vischi Avanzini e Thais Gama da Silva	24/09 até 30/09/2012	04 horas
5- Mudança de Paradigma na Educação e na Saúde	Marilda Aparecida Behrens	01/10 até 07/10/2012	04 horas
6- Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	Jacques de Lima Ferreira	08/10 até 14/10/2012	04 horas
7- Sareh (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar) SEED Paraná	Claudinéia M. Vischi Avanzini e Thais Gama da Silva	15/10 até 21/10/2012	04 horas
8 - Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar - SME Curitiba	Maria Cecilia Kuzmann Santos e Mirta Cristina Pereira Pacheco	22/10 até 28/10/2012	04 horas
9- Contação de História	Caroline de kácia	29/10 até 04/11/2012	04 horas
10- Múltiplas Linguagens	Claudinéia M. Vischi Avanzini e Thais Gama da Silva	05/11 até 11/11/2012	04 horas
11 - Portfólio	Todos os Moderadores	12/11 até 18/11/2012	06 horas
12 - Seminário Final	Todos os Moderadores	19/11 até 30/11/2012	05 horas

Fonte: O autor.

As disciplinas que compunham o curso de extensão tiveram a preocupação de teorizar e contextualizar a prática do professor no APETS. A unidade 1 do curso denominada de Informações Básicas tinha o objetivo de informar sobre as etapas do curso, do AVA Eureka e do seu tutorial, da agenda, do andamento das tarefas e demais informações pertinentes ao curso. Nesta unidade o aluno teve seis atividades de leitura para poder conhecer bem o curso, seu andamento e o ambiente virtual de aprendizagem conforme a Figura 7.

Figura 7 - Atividades da Unidade 1

Atividade	Título	Data	Duração	Tipo
A01	Funcionamento do curso	30/08/2012 - 05/09/2012	01:00h	Atividade individual
A02	Dados Pessoais	30/08/2012 - 05/09/2012	01:00h	Atividade individual
A03	Agenda: Organize-se	30/08/2012 - 05/09/2012	01:00h	Atividade individual
A04	Edital: Mantenha-se informado	30/08/2012 - 05/09/2012	01:00h	Atividade individual
A05	Status das atividades: atualize o andamento das suas tarefas	30/08/2012 - 05/09/2012	01:00h	Atividade individual
A06	Eureka Tour	30/08/2012 - 05/09/2012	01:00h	Atividade individual

Fonte: O autor.

Conforme podemos observar na Figura 8 da Unidade 1, na atividade A01, o curso procurou orientar o participante sobre o funcionamento do curso e do AVA, o seu objetivo enquanto formação continuada e o tempo para a realização das atividades.

Figura 8 - Atividade A01 do curso de extensão da primeira unidade.

Atividade A01: Funcionamento do curso

Descrição:
Durante o seu curso, você será solicitado para realizar leituras e estudar conteúdos. Muitas vezes, eles estarão disponíveis em arquivos no material de apoio. Neste caso, sugerimos que você salve o arquivo em seu computador, para só depois realizar a leitura, permitindo que você possa estudá-lo mesmo quando não estiver conectado à Internet.

Atividade: Realizar a leitura dos tutoriais disponibilizados nos arquivos do material de apoio.

Atividade visível aos alunos

Material de apoio

Arquivos da atividade

- [Funcionamento_Cursos.pdf](#)
Arquivo para leitura: Funcionamento do curso.
- [Tutorial_ApresentacaoEureka2011.pdf](#)
Tutorial de apresentação do Eureka

Material de apoio

Fonte: O Autor.

A unidade 2 - Fórum de Ambientação e Integração, possibilitou que o participante do curso conhecesse o AVA Eureka, todas as suas possibilidades de comunicação e interação, seus recursos que possibilitam a construção de conhecimento, a aprendizagem colaborativa neste ambiente virtual. Nesta unidade o participante teve a oportunidade de conhecer o fórum do AVA, como comunicar-se pelo correio, postar *links* e trabalhos, criar pastas, compartilhar o conhecimento construído e ter acesso ao relatório de notas. Esta unidade apresentou sete atividades que possibilitaram explorar, conhecer e interagir no AVA Eureka conforme a Figura 9.

Figura 9 - Atividades da Unidade 2

The screenshot displays the interface of the AVA Eureka system for Unit 2, titled 'FÓRUM DE AMBIENTAÇÃO E INTEGRAÇÃO'. The interface is organized into a list of seven activities, each with a checkmark icon, a title, a description, a date range (06/09/2012 - 16/09/2012), and a duration. The activities are as follows:

Atividade	Título	Descrição	Data	Duração
A01	Discussão: Apresentação	Fórum	06/09/2012 - 16/09/2012	02:00h
A02	Comunicar-se pelo Correio do Eureka	Exercício	06/09/2012 - 16/09/2012	00:30h
A03	Enviando Trabalho pelo Plano de Trabalho	Trabalho	06/09/2012 - 16/09/2012	01:00h
A04	Pesquisa na Internet	Leitura	06/09/2012 - 16/09/2012	02:00h
A05	Postando Links	Exercício	06/09/2012 - 16/09/2012	02:00h
A06	Compartilhando o conhecimento construído	Trabalho	06/09/2012 - 16/09/2012	02:00h
A07	RELATÓRIO	Leitura	06/09/2012 - 16/09/2012	00:30h

Fonte: O autor.

Na unidade 3 - Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde, apresentou um panorama sobre o APETS e o conceito dessa modalidade de educação não formal. Esta unidade apresentou quatro atividades, conforme a Figura 10.

Figura 10 - Atividades da Unidade 3

The screenshot displays the following activities for Unit 3:

- A01:** Leitura (Reading), titled "Atendimento ao escolar em tratamento de saúde - Perspectivas e Desafios...", duration 01:00h, dates 17/09/2012 - 20/09/2012.
- A02:** Leitura (Reading), titled "CAPÍTULO 7", duration 02:00h, dates 17/09/2012 - 23/09/2012.
- A03:** PESQUISA - DICAS (Research - Tips), duration 01:00h, dates 17/09/2012 - 23/09/2012.
- A04:** Chat, titled "EDUCAÇÃO E SAÚDE", duration 01:00h, date 23/09/2012 - 19:30:00.

Fonte: O autor.

As professoras responsáveis pela unidade 3 realizaram na atividade A01 um vídeo dando boas-vindas aos participantes conforme a Figura 11 e um *chat* na atividade A04 para interagir e refletir sobre o APETS.

Figura 11 - Vídeo de Boas-Vindas aos participantes do curso



Fonte: O autor.

Na unidade 4 - Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde, as professoras responsáveis pela disciplina realizaram uma reflexão sobre as Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de

saúde. Esta unidade apresentou duas atividades conforme a Figura 12, e na unidade A02, um fórum foi realizado para discutir sobre as políticas educacionais deste contexto de acordo com a Figura 13.

Figura 12 - Atividades da Unidade 4

The screenshot displays a course interface for 'POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ESCOLAR EM TRAT. DE SAÚDE'. It lists two activities:

- A01 - Leitura:** Description, 24/09/2012 - 30/09/2012, 03:00h, individual activity.
- A02 - FÓRUM POLÍTICAS PÚBLICAS:** Fórum, 24/09/2012 - 29/09/2012, 01:00h, individual activity.

Fonte: O autor.

Figura 13 - Fórum realizado na atividade A02 da Unidade 4

The forum thread is titled 'FÓRUM POLÍTICAS PÚBLICAS (113 / 113) Criado por: Elizete Lucia Moreira Matos'. The main post asks: 'Após ler e assistir aos materiais indicados você deverá elaborar um parágrafo (05 linhas) a respeito das Políticas Públicas voltados à Educação Hospitalar, no Brasil ou no seu estado. Você deverá socializar o trabalho com seus colegas no fórum.' The thread includes several replies:

- Fórum políticas públicas (2 / 2):** 'O material permite-nos compreender conceitos fundamentais, como por exemplo, Estado, Política, Política pública. Diferenças e limites que se fazem perceber pelas implementações ou falta delas. Mas, certamente é possível contemplar avanços e a importância da sociedade civil org...'
- Re: Fórum políticas públicas (1 / 1):** 'Concordo a execução dessa política pública apresentam alguns limites como as lacunas que existe na própria lei, mas muito avanço já ocorreram e cabe ao cidadão cobrar dos governantes.'
- Re: Re: Fórum políticas públicas (0 / 0):** 'Graziella, ratifico sua colocação quanto a importância da cobrança popular. Penso que isso é importante para todas as políticas. Tanto que tem crescido as discussões e inserções cidadãos no controle social. Essa é uma ferramenta nossa e devemos usá-la. Também na convocação para...'
- Políticas Públicas na Bahia e em Salvador (1 / 1):** 'No Brasil, muitas Políticas Públicas (PP) foram conquistadas, fruto de muita luta, pressões e conflitos sociais. Constatando um conjunto de ações e fluxos de...'

Fonte: O autor.

A unidade 5 - Mudança de Paradigma na Educação e na Saúde, apresentou uma reflexão sobre abordagens conservadoras e inovadoras no trabalho pedagógico que acontece com os escolares em tratamento de saúde. Esta unidade apresenta uma atividade conforme a Figura 14. Os participantes do curso leram um texto e assistiram um vídeo sobre os paradigmas educacionais e elaboraram um relato sobre a abordagem inovadora no contexto do APETS.

Figura 14 - Atividade da Unidade 5

The screenshot displays a course interface for 'MUDANÇA DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE' (Unit 5). The activity 'Leitura e reflexão sobre Paradigmas' (A01) is shown, with a description, a 'Trabalho' (Assignment) section, and 'Material de apoio' (Supporting material) including a PDF and a video link.

U05 **MUDANÇA DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE** 01/10/2012 a 07/10/2012 04:00h

A01 **Leitura e reflexão sobre Paradigmas** U0 > A01 04:00h

Leitura
01/10/2012 - 07/10/2012 Atividade individual

Descrição:
Parabéns você já venceu a etapa inicial. Agora convidamos a compartilhar conosco na Unidade 05 (U05). O objetivo é gerar uma reflexão sobre abordagens conservadoras e inovadoras no trabalho pedagógico junto a escolares em tratamento de saúde. Para tanto, convidamos vocês a realizarem a leitura do texto indicado e assistir ao vídeo que está postado. Após ler e assistir ao vídeo você deverá elaborar um relato de experiência sobre situações que chamaram a sua atenção por se caracterizar uma abordagem inovadora no trabalho docente junto a escolares em tratamento de saúde. O relato deverá ser elaborado em até 15 linhas e não pode indicar nomes de pessoas e nem de instituições.

Atividade visível aos alunos

Trabalho
Postar seu relato de experiência para compartilhar com o grupo do Curso.

Entregas até a data: 07/10/2012 - 23:59:59

Crítério de Avaliação:
-

Download permitido:
Sim

Entregas Finalizadas! 50 trabalhos entregues
Download dos trabalhos **CORRIGIR TRABALHOS**

Material de apoio
Arquivos da atividade

SAÚDE E EDUCAÇÃO.pdf
BEHRENS, Marilda Aparecida. Conexão paradigmática da saúde e educação:desafio do reencontro possível In: Teoria e prática na pedagogia hospitalar:novos desafios, novos cenários. Curitiba : Ed.Champagnat, 2011, v.1, p. 23-42.

Links da atividade

Marilda Behrens - Paradigma da Complexidade
Acesso ao vídeo da profª Marilda Behrens sobre Paradigma da Complexidade

Fonte: O autor.

Na Unidade 6 - Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, apresentou duas atividades conforme a Figura 15 que solicitava aos participantes a leitura de um texto, a visualização de alguns vídeos e a participação em um fórum para discutir e refletir sobre os cuidados que o professor do APETS precisa ter para realizar seu atendimento pedagógico.

Figura 15 - Atividades da Unidade 6

The screenshot displays a list of activities for Unit 6 (U06) titled 'EDUCAÇÃO E SAÚDE: CUIDADOS BÁSICOS DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO'. The activities are:

- A01 - Leitura:** Duration 00:00h, dates 08/10/2012 - 14/10/2012.
- A02 - Fórum:** Duration 04:00h, dates 08/10/2012 - 14/10/2012.

Fonte: O autor.

No Fórum realizado, o professor responsável pela unidade 6, levou os participantes a discutirem e a relatarem no fórum quais cuidados eles tomavam no atendimento pedagógico, como a lavagem simples das mãos, desinfecção dos materiais utilizados em aula, entre outros.

Na unidade 7 - Sareh (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar) da SEED, as professoras responsáveis pela unidade contextualizaram o atendimento pedagógico que acontece no Paraná destinado aos alunos das escolas públicas do Estado e sua legislação, conforme a Figura 16, esta unidade apresentou uma atividade de leitura.

Figura 16 - Atividade da Unidade 7

The screenshot displays a reading activity for Unit 7 (U07) titled 'SAREH'. The activity is 'Conhecendo o SAREH' (Knowing SAREH) with a duration of 04:00h and dates from 15/10/2012 to 21/10/2012.

Descrição:
 Olá cursista!
 Bem vindo a Unidade 07 (U07) do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH. O SAREH iniciou suas atividades formalmente através da Resolução Secretarial nº 2527/2007 que Institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH no Estado do Paraná.
 Hoje o Serviço conta com 16 unidades conveniadas. São elas:
 1. Associação Hospitalar de Proteção à Infância Doutor Raul Carneiro - Hospital Pequeno Príncipe - Curitiba;
 2. Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia - APACN - Curitiba;
 3. Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná - Curitiba;
 4. Hospital do Trabalhador - Curitiba;
 5. Hospital Erasto Gaertner - Curitiba;
 6. Hospital Universitário Evangélico - Curitiba;
 7. Hospital Universitário Regional - Maringá;
 8. Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná - Londrina;
 9. Hospital do Câncer - Londrina;
 10. Hospital Universitário do Oeste do Paraná - Cascavel;
 11. Hospital do Câncer UDPECCAN - Cascavel;
 12. Hospital Infantil Doutor Waldemar Monastier - Campo Largo;
 13. Hospital Regional do Litoral do Paraná - Paranaguá;
 14. Clínica HJ Ltda- União da Vitória;
 15. Comunidade Terapêutica Esquadrão da Vida - Ponta Grossa;
 16. Hospital Municipal de Foz do Iguaçu.

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, objetiva o atendimento educacional aos alunos, que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar. O atendimento ocorre na modalidade hospitalar e domiciliar.

Trabalho
 Após ter assistido a web conferência do SAREH, lido o texto SAREH e observado o link sobre legislação, você deverá postar suas experiências no atendimento a escolares em tratamento de saúde (5 a 10 linhas).

Entregas até a data: 21/10/2012 - 23:59:59

Crítério de Avaliação: -
Download permitido: Sim

Entregas Finalizadas! 47 trabalhos entregues
 Download dos trabalhos **CORRIGIR TRABALHOS**

Fonte: O autor.

A unidade 8 - Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar - SME de Curitiba, as professoras responsáveis pela unidade contextualizaram o atendimento pedagógico que acontece aos alunos das escolas municipais que estão em contexto hospitalar e domiciliar em Curitiba e a sua legislação, conforme a Figura 17, esta unidade apresentou uma atividade de leitura, a visualização de vídeos e a produção de um relato.

Figura 17 - Atividades da Unidade 8

U08 **ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR - SME** 22/10/2012 a 28/10/2012 04:00h

A01 **Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar** U0 > A01 04:00h

Leitura
22/10/2012 - 28/10/2012 Atividade individual

Descrição:
Queridos cursistas inicialmente queremos dar as boas vindas a Unidade 08 (U08) "Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar -Secretaria Municipal da Educação/Curitiba".
Estarão responsáveis por essa U08; no tema Escolarização Hospitalar Profª Mirta e Atendimento Pedagógico Domiciliar Profª Maria Cecília.
A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba disponibiliza professores para fazer atendimento pedagógico às crianças e adolescentes em ambiente hospitalar desde 1988. O atendimento pedagógico domiciliar teve seu início em 2008.
A coordenação dos serviços de Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar estão a cargo da CANE (Coordenadoria de Atendimento as Necessidades Especiais) desde 2011.
No decorrer da atividade você poderá conhecer um pouco do nosso serviço ao ler os materiais de apoio.
Para darmos início ao tema convidamos você para assistir um vídeo, você vai encontrar o link logo abaixo.
Esperamos que goste!
Após assistir o vídeo, você terá acesso a 05 textos; sendo 02 sobre Escolarização Hospitalar e 03 referente ao Atendimento Pedagógico Domiciliar.

Trabalho
Após assistir ao vídeo, elabore uma frase falando sobre que sentimentos o vídeo te despertou, a frase pode ser enviada por e-mail assim você poderá compartilhar com todos.
Posteriormente a leitura dos textos produza um relato com no máximo 10 linhas, dentro de sua experiência de trabalho (hospitalar ou domiciliar), sobre algum diferencial que você acredita ter em seu ambiente ou de alguma situação vivida que te motivou a melhorar sua prática.
Se você não desenvolve um trabalho voltado a escolarização, faça um relato (máximo 10 linhas) do que você compreendeu sobre o que foi apresentado na Unidade 08.

Entregas até a data: 28/10/2012 - 23:59:59

Entregas Finalizadas! 47 trabalhos entregues
Download dos trabalhos **CORRIGIR TRABALHOS**

Critério de Avaliação:
-
Download permitido:
Sim

Fonte: O autor.

Na atividade 9 - Contação de História, apresentou duas atividades que exploravam o mundo da leitura e da contação de histórias no APETS, conforme a Figura 18. A professora responsável pela unidade possibilitou ao participante explorar a sua criatividade na criação de um relato de experiência neste contexto.

Figura 18 - Atividades da Unidade 9

The screenshot displays the LMS interface for Unidade 9. At the top, the unit is titled 'CONTAÇÃO DE HISTÓRIA' with a duration of 04:00h. Below it, two activities are listed:

- Activity A01:** 'Origem e importância da Contação de Histórias'. It is a 'Leitura' (Reading) activity, scheduled from 29/10/2012 to 04/11/2012, with a duration of 02:00h. It is an individual activity.
- Activity A02:** '"Quem conta um conto aumenta um ponto"'. It is a 'Trabalho' (Work) activity, also scheduled from 29/10/2012 to 04/11/2012, with a duration of 02:00h. It is an individual activity.

The details for Activity A02 are expanded, showing a description: 'Após a leitura e acesso aos links disponíveis nesta atividade, você deverá transformar um relato de vida (veja anexo "Relatos") em um conto de fadas. Também é solicitado que preencha o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido que está abaixo em Material de Apoio (veja anexo "Modelo.Termo"), salve em Word 97-2003, preencha o documento com o seu conto de fadas (não se esqueça de identificar o relato) em seguida complete o Termo com os seus dados de autorização. Pois faremos uma compilação de todos os contos e os mesmos serão enviados para possível publicação, seu nome será divulgado nesta publicação.'

Below the description, there is a 'Trabalho' section with instructions: 'Você deve enviar a mim seu trabalho. Lembre-se de que você deverá apresentar uma criança (que esteja em tratamento de saúde) com a contação da história que você transformou. Não esqueça de fazer o registro através de imagens para posta em seu portfólio junto com um breve relato de sua experiência.'

The 'Entregas até a data:' is 04/11/2012 - 23:59:59. The 'Critério de Avaliação:' is 'Nota (0.0 - 10.0)'. The 'Peso:' is '-'. The 'Download permitido:' is 'Sim'. At the bottom, it shows '42 trabalhos entregues' and a 'CORRIGIR TRABALHOS' button.

Fonte: O autor.

Na unidade 10 - Múltiplas Linguagens, as professoras responsáveis realizaram duas atividades conforme a Figura 19. Está unidade tinha o objetivo de dar subsídio teórico e prático sobre as múltiplas linguagens utilizadas no contexto do APETS. Na atividade A02, as professores realizaram um fórum para discutir sobre as múltiplas linguagens utilizadas com escolares em tratamento de saúde.

Figura 19 - Atividades da Unidade 10

The screenshot displays the LMS interface for Unidade 10. At the top, the unit is titled 'MÚLTIPLAS LINGUAGENS' with a duration of 04:00h. Below it, two activities are listed:

- Activity A01:** 'Descrição'. It is a 'Leitura' (Reading) activity, scheduled from 05/11/2012 to 11/11/2012, with a duration of 03:00h. It is an individual activity.
- Activity A02:** 'Fórum Múltiplas Linguagens'. It is a 'Fórum' (Forum) activity, scheduled from 05/11/2012 to 10/11/2012, with a duration of 01:00h. It is an individual activity.

At the bottom of the activity list, there is a '+ Nova atividade' button.

Fonte: O autor.

A unidade 11 - do curso de extensão denominada de Portfólio Digital apresentou 3 atividades conforme a Figura 20. Na atividade A01 o participante do curso foi orientado a criar um portfólio digital no AVA Eureka que teve o objetivo de armazenar as atividades realizadas na formação continuada que foram mais significativas para a aprendizagem do participante e também apresentar uma atividade pedagógica

realizada com o escolar em tratamento de saúde. O participante teve autonomia para criar o seu portfólio digital, pois, tinha liberdade para usar sua criatividade, sem que uma regra fosse imposta para sua criação. Para apresentar a atividade pedagógica no APETS, o participante pode utilizar inúmeros recursos como fotos, *links* de vídeos, entrevistas, metodologias diversificadas, relatos de visitas, depoimentos, práticas pedagógicas realizadas, entre outras atividades. O portfólio faz parte da avaliação do curso juntamente com as atividades realizadas durante as unidades.

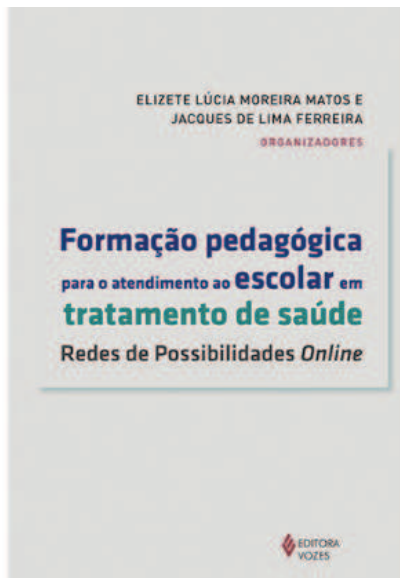
Figura 20 - Atividades da Unidade 11



Fonte: O autor.

Na atividade A02 da Unidade 11, o participante do curso foi convidado a escrever um artigo que foi transformado em um capítulo para um livro sobre o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Nesta atividade os participantes foram orientados sobre a confecção do artigo e sobre a organização da obra. Quando finalizou o curso de extensão *Online* 26 participantes enviaram seus artigos para a avaliação do texto. Assim, colaboramos com a professora doutora Elizete Matos, avaliando os artigos e organizando um livro, que foi publicado pela editora Vozes, em 2013, de acordo com a Figura 21, denominado de “Formação Pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes de possibilidades Online” que apresenta a experiência desta formação continuada que aconteceu no AVA Eureka da PUCPR por meio da contribuição dos participantes que são professores que atuam no APETS e que escreveram os capítulos do livro mencionado.

Figura 21 - Livro publicado que apresenta as contribuições dos participantes do curso de Formação Continuada *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde

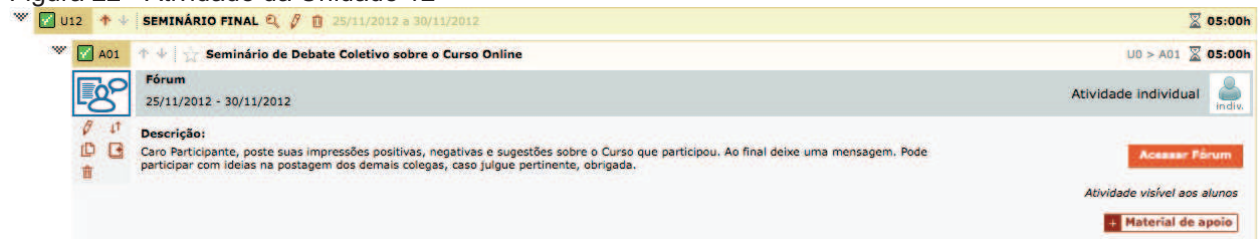


Fonte: O autor.

Na atividade A03 da Unidade 11, os participantes puderam participar de um fórum para esclarecer dúvidas sobre a produção do artigo científico e do portfólio.

A unidade 12 - denominada de Seminário Final, conforme a Figura 22, apresentou um fórum para que os participantes pudessem discutir os pontos positivos e negativos do curso, as contribuições, as falhas do processo formativo, sugestões para melhoria e demais assuntos pertinentes a formação do professor que atua no APETS.

Figura 22 - Atividade da Unidade 12



Fonte: O autor.

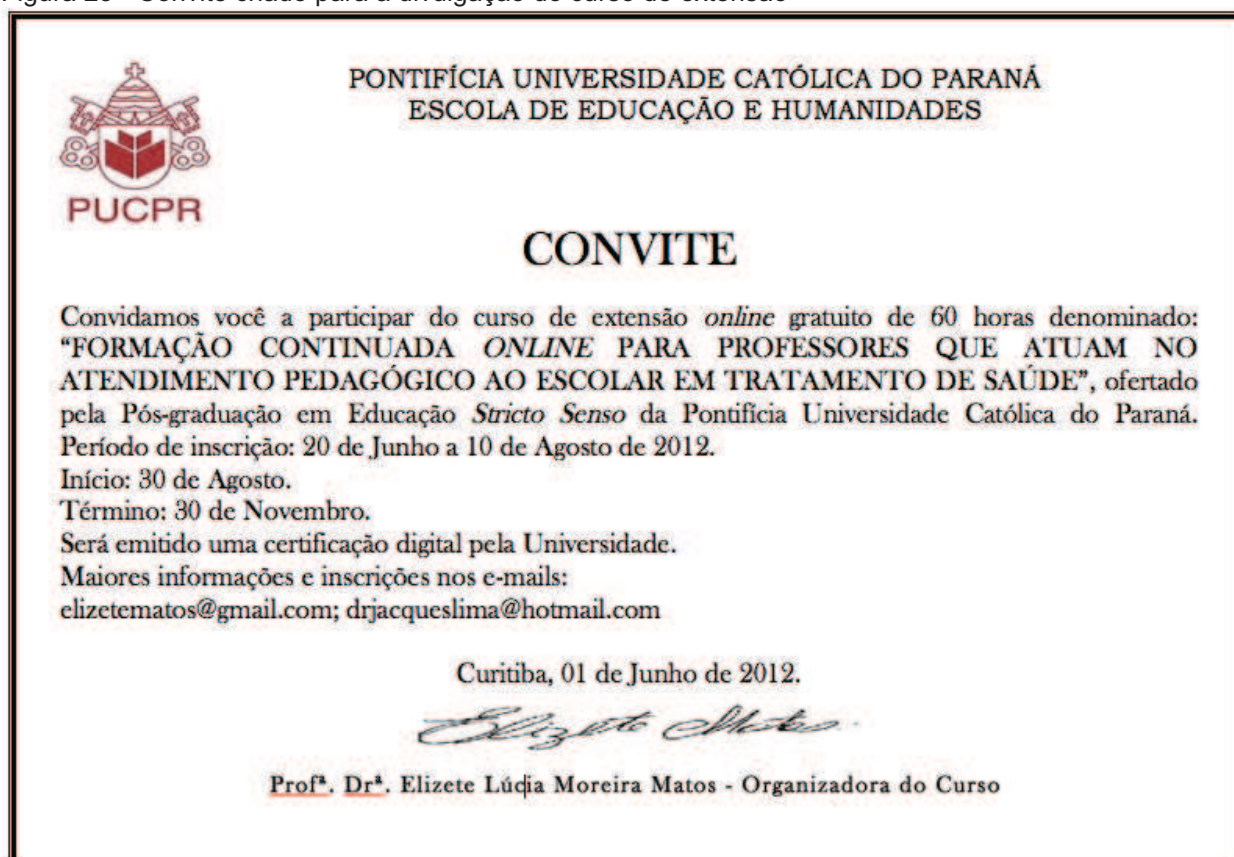
Na Unidade 12 foi possível identificar as contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor que atua no APETS, bem como, os

pontos negativos da formação, suas repercussões gerais em torno da formação pedagógica continuada desenvolvida.

Definidos os módulos, na quinta reunião (06/06/2012 - 17h00), foi discutido pelo grupo, a organização de todas as unidades desenvolvidas com seus respectivos materiais de leitura e com os demais recursos de mídia utilizados no AVA, processo reflexivo mediados pelas professoras responsáveis pelo projeto e pelos professores moderadores. Nesta mesma reunião foi discutido como seria feita a divulgação do curso, a seleção para o ingresso dos participantes interessados na formação continuada, a forma de avaliação e certificação. Em uma outra reunião que aconteceu em (20/06/2012 - 16h00) os moderadores do curso foram instruídos pela PUCWeb, departamento responsável da PUCPR pela educação a distância, a como realizar um vídeo de boas-vindas com esclarecimentos sobre a unidade dos respectivos docentes. Todos os professores do curso de extensão gravaram um vídeo de boas vindas e explicaram aos participantes como iria acontecer o desenvolvimento da unidade e das atividades propostas. Os professores responsáveis pelas unidades tiveram seus vídeos gravados e editorados pela PUCWeb. Depois que os vídeos ficaram prontos os professores inseriram em suas unidades os vídeos como *links* para que os participantes pudessem visualizar e entender o que iria acontecer na unidade.

Na sexta reunião (27/06/2012 - 16h00), os professores responsáveis pelo curso, juntamente com os alunos de mestrado e doutorado e as professoras da Secretaria da Educação do Estado do Paraná e da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, combinaram a forma de divulgação do curso. Ficou definido que o curso seria divulgado nas mídias, por *e-mail* e na rede social *facebook*. Após esta definição o grupo de professores criou um convite que foi divulgado nas mídias citadas, o convite apresentava a seguinte informação conforme a Figura 23.

Figura 23 - Convite criado para a divulgação do curso de extensão



Fonte: O autor.

O convite foi enviado por *e-mail* para os professores da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e os docentes da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Nas redes sociais o convite foi divulgado no *facebook* e teve uma ampla divulgação do curso em outros estados do Brasil. O curso de extensão criado apresenta como participantes muitos professores do Paraná, principalmente os de Curitiba, pois a formação continuada ofertada serviu como crescimento profissional para os docentes do Estado do Paraná, mas envolveu participantes de todo país.

Na sétima reunião (03/07/2012 - 14h00), todos os professores responsáveis pelo curso e os moderadores das unidades se reuniram para criar o critério de seleção dos profissionais para participar da formação continuada. Nesta reunião ficou decidido que para participar do curso o participante deveria estar atuando no APETS e que a forma de inscrição aconteceu da seguinte maneira:

1- Todos os interessados em participar do curso de extensão devem enviar um *e-mail* para o contato fornecido no convite informando o desejo em participar do curso de extensão.

2- Para os participantes interessados em participar do curso de extensão foi enviado um questionário diagnóstico que ajudou a definir o perfil dos professores que iriam participar da formação continuada. Este questionário diagnóstico apresentava as seguintes informações sobre o curso de extensão, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 - Informações do curso de extensão: formação continuada *online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde

Orientações	Olá professor(a) participante, estamos enviando este <i>e-mail</i> para que possamos esclarecer dúvidas sobre o curso de extensão <i>Online</i> oferecido pelo programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - CNPq. Para a oficialização das inscrições, os participantes devem atender aos pré-requisitos, ou seja, professores ou pedagogos, que atuam com escolares em tratamento de saúde em contexto hospitalar, casas de apoio ou em atendimento domiciliar.
Inscrições	Nesta etapa, a equipe organizadora fará a seleção dos candidatos a partir do questionário diagnóstico (anexo). O preenchimento do mesmo deverá ser realizado pelos profissionais que atendem aos critérios exigidos pelo curso online. Para que você possa participar do curso é necessário que você: -responda o questionário diagnóstico; -para participar da formação continuada o professor ou pedagogo precisar realizar atendimento pedagógico com o escolar em tratamento de saúde; -tenha recurso tecnológico computacional (computador e internet) e conhecimento em informática para acessar o AVA Eureka da PUCPR. Impreterivelmente até o dia 15/08/2012 o questionário diagnóstico deverá ser respondido e encaminhado para o e-mail de contato fornecido. Os professores e pedagogos selecionados para o curso receberão um e-mail com informações sobre o seu login, senha e tutorial para que possam acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Eureka/PUCPR.
Proposta do Curso	O Curso de extensão intitulado Formação Continuada <i>Online</i> para Professores que atuam com Escolares em Tratamento de Saúde, surgiu de um projeto do PPGE-PUCPR na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de

	<p>Professores dos grupos de pesquisa PRAPETEC e PEFOP no projeto de Formação Pedagógica de Professores em Diferentes Níveis e Contextos, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Têm como proposta a formação continuada a professores e pedagogos que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. O objetivo do curso <i>online</i> é construir por meio do AVA Eureka-PUCPR um espaço inovador de aprendizagem colaborativa para oferecer formação continuada na modalidade <i>online</i> para professores e pedagogos que se propuserem participar do processo. Trata-se de oferecer aprofundamento de conhecimentos teóricos-práticos, pertinentes ao atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde, questões referentes à prática pedagógica e à produção do conhecimento dentro da perspectiva do curso.</p>
<p>Informações do Curso <i>Online</i></p>	<p>O curso de extensão tem início em 30 de Agosto e finaliza em 30 de Novembro de 2012. Acontecerá totalmente na modalidade <i>online</i>, com 60 horas, e terá certificado digital emitido pela PUCPR. Cada módulo será ministrado por professores (Doutores, Mestres e Especialistas) dos conteúdos. O curso apresentará as seguintes unidades: Ambientação e Integração; Conhecimento Teórico; Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde; Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde; Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde; Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde; Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH); Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar da SME; Múltiplas Linguagens; Contação de História; Avaliação Final - Portfólio</p>
<p>Programação futura de outros cursos</p>	<p>Num próximo momento acontecerá outro curso para os profissionais da Educação e Saúde que não atuam e que pretendem atuar no atendimento pedagógico educacional do escolar em tratamento de saúde. Aguardem futuras divulgações.</p> <p>Agradecemos a todos os inscritos, sabemos que de momento não poderemos atender a todos os interessados, mas futuramente outros cursos surgirão e com certeza poderemos compartilhar e aprender cada dia mais diante do contexto da Educação e Saúde. Esclarecimentos ou dúvidas favor entrar em contato com o <i>e-mail</i> fornecido.</p>

Fonte: O autor.

Os organizadores da formação continuada receberam 2.458 *e-mails* de professores interessados em participar do curso, em cada *e-mail* recebido os docentes anexaram o questionário diagnóstico. Realizamos uma leitura atenta dos questionários e separamos os participantes que seguiam o critério de seleção do curso de extensão. Os professores selecionados para participar da formação continuada receberam por *e-mail* informações sobre o login, senha e tutorial para acessar o ambiente virtual de aprendizagem Eureka da PUCPR para iniciar a participação no curso de extensão.

Com o curso elaborado, foi possível anunciar no 7º Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar & 1º Seminário de Educação Popular e Saúde realizado em Belém do Pará, na Universidade Federal de Belém do Pará nos dias 19 a 21 de junho de 2012, a professora doutora Elizete Matos realizou uma oficina para divulgar e apresentar a formação continuada *Online* no AVA Eureka da PUCPR de acordo com a Figura 24. Nesta mesma oficina a professora habilitou no AVA os docentes que tiveram interesse em participar da formação e esclareceu as dúvidas presentes sobre o curso de extensão. A professora doutora Elizete Matos realizou a oficina neste encontro, pois o mesmo reuniu pesquisadores e professores que atuam no APETS.

Figura 24 - Oficina realizada pela professora Doutora Elizete Matos



Fonte: O autor.

Na oitava e última reunião (25/07/2012 - 17h00), os professores moderadores responsáveis pelo curso se reuniram para definir como iria proceder o processo de

certificação para o participante da formação e o seu processo de avaliação. Ficou definido que a certificação seria expedida pela PUCPR - Escola de Educação e Humanidades no modelo conforme a Figura 25 e 26.

O processo de avaliação definido seguiu a seguinte orientação: o participante do curso irá receber a certificação se realizar 70% das atividades desenvolvidas nas unidades e deve também postar o portfólio digital no AVA Eureka. O curso apresentou oito unidades que realizaram avaliação de uma atividade proposta. Cada professor moderador responsável pela unidade me enviou um relatório das avaliações já com uma nota que foi utilizada para realizar uma avaliação geral do participante que seguiu o seguinte critério: O participante deve entregar 5 das 8 atividades realizadas juntamente com a postagem do portfólio digital para ser aprovado no curso. Em relação a tutoria nas salas virtuais ficou definido que dois professores moderadores do curso ficam responsáveis por uma sala do curso e também ajudam no acompanhamento das avaliações dos alunos.

Figura 25 - Frente da Certidão expedida ao participante do Curso de Extensão



Fonte: O autor.

Figura 26 - Verso da Certidão expedida ao participante do Curso de Extensão

**Formação Pedagógica Online para Professores que atuam com Escolares
em Tratamento de Saúde - Projeto CNPq - PUCPR**

Aluno(a): XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Identidade:

Disciplina:	Carga Horária	Parecer	Frequência %
Fórum de Ambientação e Integração	6 horas	Aprovado	100
Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de Saúde	6 horas	Aprovado	100
Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de Saúde	6 horas	Aprovado	100
Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde	6 horas	Aprovado	100
Educação e Saúde: cuidados básicos do Professor no Atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de Saúde	6 horas	Aprovado	100
Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH	6 horas	Aprovado	100
Escolarização Hospitalar e atendimento Pedagógico Domiciliar - Secretária Municipal da Educação	6 horas	Aprovado	100
Contação de História	6 horas	Aprovado	100
Múltiplas Linguagens	6 horas	Aprovado	100
Portfólio	6 horas	Aprovado	100
Carga horária Total: 60 horas			

Fonte: O autor.

O curso de extensão iniciou no dia 30 de agosto com 5 salas virtuais no AVA Eureka. A sala 1, tinha cinquenta e sete participantes, a sala 2, sessenta e três participantes, a sala 3, sessenta e três participantes, a sala 4, cinquenta e cinco participantes e a sala 5, cinquenta e sete, totalizando em duzentos e noventa e cinco participantes que iniciaram a formação continuada *Online* conforme a Figura 27.

Figura 27 - As salas virtuais do curso de Extensão no AVA Eureka

Grupos de Discussão	
E	Formação Pedagógica Online - Extensão 1
E	Formação Pedagógica Online - Extensão 2
E	Formação Pedagógica Online - Extensão 3
E	Formação Pedagógica Online - Extensão 4
E	Formação Pedagógica Online - Extensão 5

Fonte: O autor.

Na Figura 28 podemos visualizar a uma sala virtual do curso de extensão com o professor mediador dando boas-vindas aos participantes e apresentando informações sobre a unidade de estudo.

Figura 28 - Sala Virtual do curso de extensão no AVA Eureka

The screenshot displays the AVA Eureka interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'agenda', 'salas', 'correio geral', 'pasta pessoal', 'recursos', 'informações', 'biblioteca', and 'calculadora TDE'. The user 'Jacques de Lima Ferreira' is logged in as a 'Moderador'. The main content area is titled 'Editais' and features a yellow banner with the text: 'Atenção! Existem 7 novos editais referente às alterações no plano de trabalho. Clique para saber mais.' Below this, a message from the professor reads: 'Olá participantes do curso online! Estamos iniciando mais uma unidade do nosso curso online. Na unidade 06 você poderá refletir sobre os cuidados básicos que o professor precisa adquirir em sua prática docente quando realizar atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. A nossa unidade inicia em 08/10 e finaliza em 14/10.' The message is followed by a quote: '"A transformação da sociedade atual, fortemente permeada pela ciência e pela tecnologia, rumo a uma sociedade menos desigual precisa de uma "Educação" que forme pessoas capazes de pensarem de maneira autônoma, que sejam éticas e solidárias, que tenham consciência ecológica, que lutem por uma sociedade melhor. A educação, se for de qualidade e para todos, pode ser extremamente revolucionária nesse sentido, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Acredito que, assim como Paulo Freire, a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, não há transformação possível!." "O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele." Immanuel Kant'. A legend on the right side of the page indicates that the yellow background of the message is for 'Aviso Novo' (New Notice).

Fonte: O autor.

Na sala virtual 1, o curso de extensão *Online* tinha 57 participantes que iniciaram a formação continuada, 3 do sexo masculino e 54 do sexo feminino, 5 não acessaram o AVA Eureka, 23 não postaram o portfólio digital e 34 participantes foram aprovados e 23 reprovados.

Na sala virtual 2, o curso de extensão *Online* tinha 63 participantes que iniciaram a formação continuada, 6 do sexo masculino e 57 do sexo feminino, 3 não acessaram o AVA Eureka, 22 não postaram o portfólio digital e 41 participantes foram aprovados e 22 reprovados.

Na sala virtual 3, o curso de extensão *Online* tinha 63 participantes que iniciaram a formação continuada, 4 do sexo masculino e 59 do sexo feminino, todos os participantes acessaram o curso no AVA Eureka, 24 não postaram o portfólio digital e 39 participantes foram aprovados e 24 reprovados.

Na sala virtual 4, o curso de extensão *Online* tinha 55 participantes que iniciaram a formação continuada, 2 do sexo masculino e 53 do sexo feminino, 1 participante não acessou o AVA Eureka, 16 não postaram o portfólio digital e 38 participantes foram aprovados e 17 reprovados.

Na sala virtual 5, o curso de extensão *Online* tinha 57 participantes que iniciaram a formação continuada, 1 do sexo masculino e 56 do sexo feminino, todos os participantes acessaram o AVA Eureka, 20 não postaram o portfólio digital e 37 participantes foram aprovados e 20 reprovados. A Tabela 07 apresenta uma comparação entre as cinco salas virtuais do curso de extensão em relação aos itens: quantidade de participantes; sexo: masculino e feminino; acesso e não acesso ao AVA Eureka; quantidade de portfólio digital não postado; Aprovação e Reprovação.

Tabela 07 - Comparação entre as salas virtuais do curso de extensão

	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
Quantidade de Participante	57	63	63	55	57
Sexo Masculino	3	6	4	2	1
Sexo Feminino	54	57	59	53	56
Acessaram o AVA	52	60	63	54	57
Não acessaram o AVA	5	3	0	1	0
Não postaram o Portfólio Digital	23	22	24	16	20
Quantidade de Participante Aprovado	34	41	39	38	37
Quantidade de Participante Reprovado	23	22	24	17	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Em relação a comparação entre as cinco salas virtuais do curso de extensão podemos verificar que o maior número de participante se encontra nas salas 2 e 3. O maior número de participantes do sexo masculino foi na sala 2 com 6 participantes, o

total de participantes do sexo masculino no curso foi de 16, e o total de participantes do sexo feminino foi de 279.

O total de participantes que não acessaram o AVA Eureka foi de 9. A sala 3 apresentou o maior número de portfólios não postados e a sala 2 obteve o maior número de participantes aprovados, 41.

O total de participantes aprovados no curso de extensão foi de 189. A sala 3 obteve o maior número de participantes reprovados que foi 24 participantes. O total de participantes reprovados no curso de extensão foi de 106. E em relação aos dados obtidos pelo questionário Diagnóstico pudemos obter as seguintes informações sobre os participantes do curso diante dos dados que apresentaram o maior percentual:

1- **Idade:** 60% dos participantes apresentam a idade entre 41 a 50 anos.

2- **Vínculo empregatício:** 70% dos participantes apresentam vínculo empregatício na Secretaria da Educação do Estado.

3- **Localização:** 65% dos participantes são do Estado do Paraná. Participantes de outros Estados advém da: Bahia, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

4- **Local de atuação Profissional:** 65% dos participaram do curso atuam realizando atendimento pedagógico no hospital.

5- **Tempo de Atuação Profissional:** 55% dos participantes tem de 7 a 10 anos o tempo em que realizaram o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

6- **Formação:** 80% dos participantes apresentam especialização.

Após descrevermos a vivência no curso de extensão *Online*, apresentamos a abordagem de pesquisa e a análise de dados e as demais informações sobre a pesquisa. Os elementos descritos na criação e no desenvolvimento do curso de extensão *Online* foram compreendidos como fontes para o exercício da investigação que contribui para a análise dos dados, bem como, para a construção de conhecimentos pertinentes para a formação docente e seu desenvolvimento profissional.

O percurso da pesquisa realizada e seus componentes que caracterizam este estudo diante da abordagem e do tipo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos, da ética na

pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados utilizados e da análise dos dados que estão aliados ao referencial epistemológico da tese são elementos que juntos possibilitam compreender melhor a complexidade da formação docente na perspectiva da educação *Online*. Fundamentamo-nos principalmente em: Bogdan e Blikem (1994), Creswell (2014), Flick (2009; 2013), Sampieri, Collado e Lucio (2013) e demais autores.

5.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

Esta tese em seu objetivo de pesquisa busca analisar a formação continuada *Online* ofertada aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional docente. Na investigação optamos pela pesquisa qualitativa *Online*, do tipo estudo de caso, de natureza interpretativa.

A pesquisa qualitativa *Online* se caracteriza quando o pesquisador faz o uso da internet e do computador para realizar toda a pesquisa planejada, segundo Flick (2013, p. 164) a pesquisa qualitativa *Online* é “[...] a pesquisa que usa a internet como um instrumento para a realização de uma pesquisa [...]”. A internet é vista como um objeto de pesquisa que permite ao pesquisador uma ampla e vasta gama de possibilidades para realizar a pesquisa qualitativa *Online*. Para que o pesquisador execute a pesquisa qualitativa *Online*, uma série de condições prévias são necessárias para realizar esta abordagem. Segundo Flick (2009, p. 239-240), o pesquisador:

[...] deve ser capaz de usar um computador não apenas como uma máquina de escrever [...]. Deve, também, ter um pouco de experiência com o uso de computadores e de *softwares*. Além disso, deve ter acesso à internet e gostar de estar e de trabalhar *online*, além de precisar estar (ou tornar-se) familiarizado com as diversas formas de comunicação *online* como *e-mail*, sala de bate-papo (*chats*), lista de *e-mail* e blogs. Se essas condições forem preenchidas, o pesquisador deve considerar se sua pesquisa é um tema que ele só poderá estudar com o uso da pesquisa qualitativa *online*. Os prováveis participantes do estudo devem ter acesso à internet e devem ser acessíveis via internet [...]. Outra condição prévia é que se tenha conhecimento sobre os métodos da pesquisa qualitativa independente de seu uso *online* antes de transferi-los para a pesquisa na internet.

A pesquisa realizada nesta tese apresentou condições favoráveis para que as investigações fossem executada *Online*. Os participantes e os professores formadores do curso de extensão possuem conhecimentos de computação e de internet para

realizar o curso. As vantagens em aplicar métodos *Online* superam as desvantagens dessa pesquisa, segundo Flick (2009, p. 252), a pesquisa qualitativa *Online*:

É uma área em crescimento, na qual algumas das abordagens qualitativas instituídas são transferidas e adaptadas para a pesquisa na internet. A pesquisa qualitativa *online* oferece algumas vantagens em comparação com a pesquisa no mundo real (por exemplo, a economia de tempo com transcrição) [...].

As mudanças tecnológicas influenciaram esta abordagem de pesquisa e de acordo com Flick (2009, p. 319), muitos foram os avanços das tecnologias na pesquisa qualitativa, e:

À medida que esses avanços se tornaram mais instituídos do que se verificou até este momento, é provável que isso resulte em impactos consideráveis na pesquisa qualitativa e em suas práticas. Atualmente, existe uma grande variedade de software disponíveis, que, em boa parte, concentram-se na área da análise de dados qualitativos.

Entre as tecnologias mais utilizadas na sociedade, o computador aparece como um recurso que facilita a comunicação e a interação entre o homem. Seu uso na pesquisa qualitativa permite a otimização de tempo e espaço, a organização e a possibilidade de trabalhar com uma grande quantidade de dados. Mas, como qualquer tecnologia, precisa ser bem utilizada e cuidados devem ser tomados, principalmente na hora de salvar os dados coletados e analisados. Flick (2009, p. 319) descreve quatorze utilidades do computador na pesquisa qualitativa *Online*, sendo elas:

1. anotações no campo;
2. redação ou transcrição de notas de campo;
3. edição - correção, ampliação ou revisão de notas de campo;
4. codificação - associação de palavras-chave ou *tags* a segmentos de texto para permitir a posterior recuperação de dados;
5. armazenagem - manutenção do texto em um banco de dados organizado;
6. busca e recuperação - localização de segmentos relevantes do texto e disponibilização destes para inspeção;
7. associação dos dados por meio de "*links*" - segmentos de dados relevantes são conectados entre si, formando categorias, agrupamentos ou redes de informações;
8. elaboração de memorandos - redação de comentários refletivos sobre alguns aspectos dos dados, como base para uma análise mais aprofundada;
9. análise de conteúdo - contagem das frequências, da sequência ou das localizações das palavras e expressões;

10. exposição dos dados - disposição dos dados selecionados ou reduzidos em formato condensado, organizado, como uma matriz ou uma rede, para inspeção;
11. esboço da conclusão e verificação - auxílio ao analista para interpretar os dados expostos e para testar ou confirmar as descobertas.
12. construção da teoria - elaboração de explicações sistemáticas e conceitualmente coerentes das descobertas; teste de hipóteses;
13. mapeamento gráfico - criação de diagramas que retratam as descobertas ou teorias;
14. redação do relatório - relatórios provisórios e finais.

O pesquisador na pesquisa qualitativa *Online* tem a possibilidade de realizar entrevista *Online*, questionário *Online*, grupos focais *Online*, pesquisa de abordagem etnográfica virtual, análise de dados com *software*, pesquisa de levantamento *Online*, análise de documentos, entre outras possibilidades. Machado, Ferreira e Vosgerau (2014, p. 298) comentam que “[...] a partir do movimento produzido pela “Escola de Chigado” na década de 1920, o qual apontou a importância dos estudos qualitativos para o conhecimento da vida humana, as pesquisas de ordem qualitativa têm-se expandido continuamente”.

A pesquisa qualitativa é muito utilizada na área das ciências humanas, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam em seus estudos a pesquisa qualitativa na educação e apresentam as características dessa abordagem de pesquisa, sendo elas as seguintes:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47).
2. “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48).
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49).
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...]” (p. 50).
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

A pesquisa qualitativa na atualidade apresenta muitas definições, está abordagem de pesquisa é muito utilizada nos estudos sociais, psicológicos, antropológicos e educacionais. Na área da educação a pesquisa qualitativa é muito utilizada pelos pesquisadores, pois está abordagem permite interpretar os fenômenos educativos na sua complexidade e o entorno do ambiente educacional.

Para os pesquisadores da abordagem qualitativa, a descrição dos fatos e dos fenômenos contribui significativamente para interpretar a realidade. Para Flick (2009, p. 23), a pesquisa qualitativa apresenta aspectos relevantes que o pesquisador precisa conhecer para desenvolver essa abordagem, sendo eles: “1- Apropriabilidade de métodos e teorias; 2- Perspectivas dos participantes e sua diversidade; 3- Reflexividade do pesquisador e da pesquisa; 4- Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa”.

Nesta abordagem de pesquisa “[...] o enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 33). Os mesmos autores destacam que o enfoque qualitativo:

Proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista “novo, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade. [...] O método qualitativo foi empregado mais em disciplinas humanísticas como a antropologia, a etnografia e a psicologia social (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 41).

A pesquisa de abordagem qualitativa apresenta dimensões que permitem ao pesquisador estabelecer uma interpretação real, uma descrição detalhada do fenômeno, sendo capaz de trabalhar com dilemas éticos, incerteza, paradoxos e a ambiguidade. Como já foi mencionado anteriormente, a abordagem de pesquisa desta tese se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa *Online*, do tipo estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “[...] o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. O estudo de caso envolve o estudo de um caso dentro de um ambiente ou de um contexto contemporâneo da vida real com as suas peculiaridades. Creswell (2014, p. 86) define o estudo de caso como sendo:

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio de coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação (observação, entrevista, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma descrição do caso e temas do caso. A unidade de

análise no estudo de caso pode ser múltiplos casos (um estudo plurilocal) ou um único caso (um estudo intralocal).

O estudo de caso apresenta características que definem esse tipo de pesquisa. Creswell (2014) descreve essas características como sendo:

1. A pesquisa de estudo de caso inicia com a identificação de **um caso** específico. Nesta tese, temos como identificação de um caso específico, a formação continuada *Online* para professores que atuam no APETS, por meio da oferta de um curso de extensão em um AVA. Creswell (2014, p. 87) comenta que o estudo de caso:

Pode ser uma entidade concreta, como um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, ou uma parceria. Em nível menos concreto, ela pode ser uma comunidade, um relacionamento, um processo de decisão ou um projeto específico. A chave aqui é definir um caso que possa ser delimitado ou descrito dentro de determinados parâmetros, como um local e momento específico. Em geral, os pesquisadores de estudo de caso estudam casos atuais da vida real que estão em andamento de forma que possam reunir informações precisas que não foram perdidas pelo tempo. Pode ser escolhido um único caso ou podem ser identificados múltiplos casos para que possam ser comparados.

2. **A intenção** de encaminhar a pesquisa no estudo de caso tem grande relevância para o desenvolvimento da investigação. “A intenção de conduzir um estudo de caso também é importante. Um estudo de caso qualitativo pode ser composto para ilustrar um caso peculiar, um caso que tem interesse incomum por si só e precisa ser descrito e detalhado (caso intrínseco)” (CRESWELL, 2014, p. 87). O estudo de caso pode também ter uma outra intenção, quando busca “[...] entender uma questão, um problema ou uma preocupação específica, aonde é selecionado um caso ou casos para melhor compreender o problema (caso instrumental) (CRESWELL, 2014, p. 87). Esta tese apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como a formação continuada *Online* pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde e quais as repercussões dessa formação pedagógica? Na problemática em questão, temos como preocupação específica a formação continuada *Online* e suas repercussões ao desenvolvimento profissional do professor que atua no APETS.

3. Nas características propostas por Creswell (2014) um estudo de caso apresenta uma **compreensão em profundidade** do caso. Para que isto aconteça, o

pesquisa precisa de diferentes instrumentos de coleta de dados. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa desta tese utilizou o diário bordo para registrar a construção do curso de extensão, dois questionários (processual e formativo) que foram respondidos pelos participantes, a observação participante realizada pelo pesquisador desde a construção do curso até o fim da formação continuada *Online*.

4. O estudo de caso permite realizar **diferentes análises de dados**. Com os dados fornecidos pelos dois questionários foi possível realizar a análise de conteúdo com o auxílio do *software* Atlas Ti, esta análise tem como base os princípios de Bardin (2011).

5. A **descrição dos fatos** ocorridos são de grande revelância no estudo de caso. A descrição dos fatos da pesquisa da tese ocorreu com o relato da construção do curso de extensão *Online* e do seu desenvolvimento. As características do estudo de caso segundo Creswell (2014) estão presentes na pesquisa desta tese.

5.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS E O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

Esta pesquisa é compreendida como um estudo de caso e o contexto delimitado para a realização da pesquisa e aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi o curso de extensão *Online* denominado “Formação Continuada *Online* para professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, que aconteceu no ambiente virtual de aprendizagem Eureka. Este ambiente virtual de aprendizagem permitiu que o curso fosse criado e desenvolvido.

Como critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa, foi utilizado um questionário diagnóstico que possibilitou selecionar os participantes da pesquisa. Os critérios utilizados foram os seguintes:

- responder o questionário diagnóstico;
- para participar da formação continuada o professor ou pedagogo precisa atuar no atendimento pedagógico com o escolar em tratamento de saúde;
- ter recurso tecnológico computacional (computador e internet) para acessar o AVA Eureka da PUCPR e conhecimentos sobre informática.

A partir do questionário diagnóstico foi possível identificar alguns dados

correspondes os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são pedagogos e professores de diversas licenciaturas que atuam no APETS de diferentes estados do Brasil. Após a leitura cuidadosa do questionário diagnóstico, foram selecionados para participar da pesquisa 295 participantes que foram distribuídos entre as 5 salas do curso de extensão *Online*. A idade dos professores foi quantificada e foi possível identificar os seguintes dados: 7% dos professores tem de 20 a 30 anos, 30% dos professores tem de 31-40 anos; 60% dos professores tem de 41-50 anos; 3% dos professores estão acima dos 61 anos. Em relação ao tempo em que os docentes exercem o APETS, 10% tem menos de 1 ano, 12% tem de 1 a 3 anos, 15% tem de 4 a 6 anos, 55% tem de 7 a 10 anos, 8% tem mais de 11 anos.

O anonimato dos sujeitos desta pesquisa ocorreu durante todas as fases da coleta de dados e posterior a sua análise. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *Online* foi disponibilizado para o participante quando o mesmo teve o seu primeiro contato com o AVA Eureka. Ao entrar a primeira vez no curso de extensão *Online* aparecia um *pop-up* (é uma janela que abre no navegador ao visitar uma página da *web* que fornece uma informação extra) que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste *pop-up* todas as informações do termo ficavam a disposição do participante e o mesmo tinha a opção de clicar no campo do *pop-up* em aceitar ou não aceitar participar da pesquisa. Todos os participantes do curso *Online* aceitaram participar da pesquisa. O referido termo encontra-se em sua íntegra no Apêndice 1. A pesquisa desenvolvida nesta tese foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR sob o parecer 852.829, Anexo 2.

Na contemporaneidade, as questões éticas estão em evidência diante das pesquisas qualitativas, principalmente as relacionadas à educação. Oliveira (2012, p. 36) enfatiza que “é importante que se deixe bem claro e acordado com [...] os atores sociais que serão contatados para responder questionários e serem entrevistados, que existirá o compromisso formal da garantia do *sigilo* quanto aos dados coletados”.

5.4. OS INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados, são todos os recursos utilizados pelo pesquisador que possibilitam a ele a coleta de informações que serão essenciais para a análise dos dados e sua discussão.

O passo seguinte, deste capítulo, será o de detalhar a aplicação dos instrumentos de coleta de dados: a observação participante do pesquisador e os questionários. Os três instrumentos serão descritos neste momento do encaminhamento metodológico.

5.4.1 Observação Participante⁸

A observação participante tem uma grande importância na pesquisa de abordagem qualitativa. Flick (2009, p. 203) comenta que “[...] ao observar a trajetória da pesquisa qualitativa, pode-se notar que as discussões metodológicas em relação ao papel da observação como método de pesquisa sociológico têm sido essenciais na história da pesquisa qualitativa”.

Na atualidade, a literatura pertinente da área sobre pesquisa qualitativa, apresenta diferentes concepções sobre a observação e o papel do observador. Existe a observação em que o observador não se torna um componente do campo observado e o contrário também ocorre, quando o observador é um elemento que participa do processo de pesquisa. Segundo Flick (2009, p. 207), “[...] a forma de observação mais comumente utilizada na pesquisa qualitativa é a observação participante”. Dezin (1989, p. 157) apresenta uma definição para a observação participante: “A observação participante será definida como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

O pesquisador que realiza a observação participante se envolve completamente com o objeto de pesquisa. O investigador observa a partir da perspectiva de que ele é um elemento do estudo que também influencia o que é observado graças a sua

⁸ Neste item: Observação participante, o texto escrito encontra-se na 1ª pessoa do singular, pois retrata a observação e a vivência do pesquisador diante do processo de construção e desenvolvimento do curso de extensão *Online*.

participação. Jorgense (1989, p.13-14) apresenta sete características da observação participante, sendo elas as seguintes:

1. um interesse especial no pensamento e na interação humana visto a partir da perspectiva de pessoas que são insiders ou membros de situações e de ambientes específicos;
2. localização no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana como o fundamento da investigação e do método;
3. uma forma de teoria e de teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana;
4. uma lógica e um processo de investigação ilimitada, flexível, oportunista, e que requer a redefinição constante daquilo que seja problemático, baseada em fatos coletados em ambientes da existência humana;
5. uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade;
6. o desempenho de um ou mais papéis de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos do campo;
7. o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações.

Na observação participante dois aspectos são muito importantes durante o processo de investigação, o primeiro é que o pesquisador deve torna-se uma participante pleno diante da pesquisa com acesso ao campo pesquisado e as pessoas envolvidas, o segundo, refere-se a observação como um processo contínuo centrado nos aspectos e nas questões essenciais da pesquisa (FLICK, 2009). Spradley (1980, p. 34) distingue três fases da observação participante, sendo elas:

1. *observação descritiva* - no início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não-específicas, e é utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo e, (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas;
2. *observação localizada* - restringe a perspectiva do pesquisador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa;
3. *observação seletiva* - ocorre já na fase final da coleta de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processo descobertos na segunda etapa.

A forma do registro da observação é muito variada, pode ser em forma de esquemas, relatórios, fichas estruturadas, protocolos criados pelos pesquisador entre outras formas. A observação participante nesta tese ocorreu com a participação ativa do pesquisador na construção e no desenvolvimento do curso de extensão *Online*. Como forma de registro foi utilizado o diário de bordo (já utilizado na descrição do

processo de implantação do curso) que forneceu uma descrição detalhada do processo de desenvolvimento da pesquisa. A observação participante realizada nesta tese, forneceu elementos importantes para descrever o capítulo da tese que apresenta a vivência no curso de extensão *Online* e o seu desenvolvimento. A observação participante ocorreu em todos os encontros presenciais em que os pesquisadores responsáveis pelo projeto se reuniam com os professores do Estado e da Prefeitura que atuam no APETS, juntamente com os alunos do mestrado e doutorado da PUCPR para discutir e realizar o curso.

Optamos em realizar uma descrição detalhada dos encontros em um diário de bordo que foi construído no computador com o auxílio do Microsoft Word. Nesta empreitada de construção e de desenvolvimento do curso foi possível observar o empenho das pessoas envolvidas neste processo. Nas observações participantes realizada pude perceber mais claramente as dificuldades na criação do curso de extensão *Online* depois que as descrições do diário de bordo terminaram. Ficou evidente nas descrições do diário de bordo a dificuldade em relação a selecionar os participantes do curso de extensão, da criação do *e-book* utilizado como leitura obrigatória para o curso, a implantação das disciplinas que iriam compor as unidades do curso e o processo criação e autorização da certidão de participação criada e expedida pela PUCPR.

Na realização desta pesquisa, as observações iniciaram no dia 21 de Março de 2012 e finalizaram no dia 25 de Julho de 2012. Os encontros aconteciam sempre no período da tarde com os integrantes da pesquisa e demais colaboradores, não existia uma data pré-determinada para as reuniões. As datas das reuniões eram estabelecidas pela professora doutora Elizete Matos, ela enviava um e-mail convocando os envolvidos na criação do curso de extensão a participarem das reuniões. Em todos os encontros realizados não deixamos de participar de nenhuma reunião destinada à criação e desenvolvimento do curso de extensão *Online*.

Diante da minha observação participante, pudemos perceber o quanto é difícil planejar, desenvolver e executar um curso de extensão em um ambiente virtual de aprendizagem. A quantidade de elementos necessários para que aconteça o curso é tamanha, houve na criação deste curso de extensão *Online* a participação da PUCweb,

setor da Universidade responsável pela educação a distância, o comprometimento dos professores do Estado e da Prefeitura que atuaram como professores moderadores no curso, a criação das disciplinas que seriam as unidades do curso, a gravação dos vídeos utilizados no curso, da aprendizagem colaborativa, entre outros elementos.

A criação do curso de extensão *Online* aconteceu de forma coletiva, todos os envolvidos discutiam as dificuldades que apareciam no processo de desenvolvimento, o trabalho coletivo no início foi difícil, os participantes não se conheciam muito bem e o entrosamento demorou um tempo para acontecer. As professoras doutoras responsáveis pelo projeto sempre colocavam em discussão as dificuldades presentes da criação do curso e os envolvidos no processo coletivamente buscavam uma solução ou compartilhavam de uma ideia para ajudar.

A convivência do grupo de pesquisadores, professores e colaboradores permitiu uma comunicação mais objetiva diante das resoluções dos problemas que iam aparecendo. Os professores envolvidos na criação do curso juntamente com os colaboradores se ajudavam e aprendiam colaborativamente. Com o passar do tempo e com os laços de convivência sendo estreitados, fui clarificando meu objeto de estudo junto ao grupo, focando as observações no que realmente interessava.

Pela experiência vivenciada na prática, percebemos o quanto a criação de um curso de extensão *Online* requer do professor uma série de conhecimentos tecnológicos e de saber específicos da educação a distância.

Pelas observações realizadas, registrei que os professores doutores responsáveis pelo desenvolvimento do curso de extensão *Online* apresentavam sempre soluções ou medidas de ajuda para criar o curso. Isso nos leva a refletir que o tempo de experiência nesta modalidade de educação permite ao professor mais segurança na hora de tomar uma decisão. No entanto, isso não é uma regra generalizada. A formação do professor e sua experiência teórica e prática permite ações na educação a distância.

A observação participante permitiu que eu pudesse ampliar a minha visão sobre a educação a distância, assim, como romper com os preconceitos que essa modalidade de educação ainda sofre. Pudemos também aprofundar as discussões sobre o

atendimento ao escolar em tratamento de saúde, educação a distância e aprendizagem colaborativa. Contudo, avançamos para as discussões sobre o Questionário.

5.4.2 Questionário

O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados durante a realização desta pesquisa foi o questionário com perguntas abertas e fechadas. Este instrumento de coleta de dados foi confeccionado coletivamente pelos professores responsáveis e colaboradores do curso de extensão *Online*, dois questionários foram construídos, um questionário processual e outro formativo, Apêndice 2. Esses dois instrumentos tinham o objetivo de coletar informações sobre o curso ofertado aos professores que atuam no APETS.

O questionário processual foi elaborado pelas coordenadoras do projeto, ou seja professora Dr.^a Marilda Aparecida Behrens e professora Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos, para avaliação do processo investigativo. A partir dos dados da pesquisa do PEFOP e PRAPETEC, obtivemos autorização para utilizar os dados coletados no processo investigativo.

O questionário processual apresenta 4 perguntas abertas e 3 fechadas, referentes ao conteúdo das disciplinas ministradas, aos conhecimentos adquiridos pelo curso e sobre a atuação do professor no APETS. O questionário formativo apresenta 7 perguntas fechadas e 10 abertas, referentes as repercussões da formação para o desenvolvimento profissional docente.

O questionário quando bem estruturado, possibilita ao pesquisador coletar uma série de informações que são relevantes para a abordagem qualitativa, em especial para a análise de dados. Vieira (2009, p. 15) conceitua o que é um questionário:

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal.

Na atualidade, diante do avanço das tecnologias, muitos instrumentos de coleta de dados são confeccionados em plataformas específicas que permitem que o pesquisador crie diferentes tipos de instrumentos que possibilitam a coleta de informações. A internet é um recurso que facilita o envio e o recebimento dos instrumentos criados. Os dois questionários confeccionados foram enviados por *e-mail* pela plataforma de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem Eureka. O questionário processual foi enviado no dia 15/09/2012 e o questionário formativo foi enviado no dia 15/11/2012. Os participantes do curso enviaram o questionário respondido no meu e-mail do AVA Eureka. Os questionários recebidos da pesquisa foram codificados para que fosse realizada a análise de conteúdo. Em relação a quantidade de questionário respondidos a tabela 8 apresenta a quantidade de questionários respondidos por sala.

Tabela 8 - Quantidade de questionários respondidos por sala

	Sala 1 - 57	Sala 2 - 63	Sala 3 - 63	Sala 4 - 55	Sala 5 - 57
Questionário Processual	23	27	25	22	24
Questionário Formativo	22	28	24	13	22

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Como podemos observar na Tabela 8, dos 295 participantes de todas as salas, 121 questionários (Questionário Processual) foram respondidos. No questionário formativo, dos 295 participantes de todas as salas, 109 questionários foram respondidos.

O objetivo de coletar informações a respeito de um problema possibilita que o pesquisador busque por respostas ao seu problema. Entretanto, Vieira (2009, p. 16) comenta da dificuldade em realizar pesquisa utilizando este instrumento de coleta de dados.

Questionários bem feitos produzem informações valiosas, mas os pesquisadores costumam enfrentar uma grande dificuldade: as pessoas hesitam - ou, até mesmo, resistem - em responder às perguntas que lhes são feitas. Isso é compreensível porque responder a um questionário toma tempo, exige atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. E algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias.

Apesar das dificuldades, sabemos que não é fácil realizar uma pesquisa na área da educação, os pesquisadores desta área percebem que o questionário pode fornecer dados para a pesquisa em um bom nível. A devolução dos questionários foi acontecendo gradativamente e pudemos perceber que eram sempre os mesmos participantes que respondiam os questionários.

Os questionários recebidos foram codificados para realizar a análise de conteúdo e para manter uma postura ética da pesquisa da seguinte forma:

-a sigla QAP significa questionário da avaliação processual.

-a expressão numérica 001 corresponde ao professor que participou do curso, sua identificação.

-a sigla S1 significa a sala do curso que o participante pertence.

Todas essas informações unidas formaram um código QAP001S1 que apresenta o seguinte significado: questionário da avaliação processual do professor 001 da sala 1 do curso de extensão *Online*. Para cada participante do curso foi criado um código com essas informações e esse mesmo processo aconteceu para o questionário formativo.

Depois que os questionários estavam todos com códigos os mesmos foram adicionados ao *software* de análise de dados qualitativos Atlas Ti para iniciar o processo de análise.

5.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise de dados é uma fase importante na pesquisa qualitativa que objetiva organizar, interpretar e analisar os dados coletados. É o processo pelo qual o pesquisador procura dar ordem, estrutura e significado aos dados coletados. Possui diferentes facetas e abordagens que incorporam técnicas diversas que podem ser utilizadas neste processo. De acordo com Creswell (2014, p. 147) a análise de dados:

[...] em pesquisa qualitativa consiste da preparação e organização dos dados (isto é, dados em texto como transcrições, ou dados em imagens como em fotografias) para análise, depois a redução dos dados em temas por meio de um processo de criação e condensação dos códigos e, finalmente, da representação dos dados em figuras, tabelas ou uma discussão.

A natureza da análise de dados na abordagem qualitativa é variada, o pesquisador tem a liberdade de escolher o tipo de análise que deseja realizar de acordo com o objetivo do estudo, levando em conta as dimensões e os enfoques da pesquisa qualitativa. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 447-448) a análise de dados também apresenta características específicas neste processo. Podemos identificar no Quadro 15 os aspectos relevantes da análise de dados, sendo eles os seguintes:

Quadro 15 - Características da Análise de Dados

PESQUISA QUALITATIVA
1. O processo essencial da análise é que recebemos dados não estruturados e somos nós quem os estruturamos.
2. Os principais objetivos da análise qualitativa são: -Dar estrutura aos dados, e isso implica organizar as unidades, as categorias, os temas e os padrões. -Descrever as experiências das pessoas estudadas sob sua ótica, em sua linguagem e com suas expressões. -Compreender profundamente o contexto que rodeia os dados. -Interpretar e avaliar unidades, categorias temas e padrões. -Explicar ambientes, situações, fatos, fenômenos. -Reconstruir histórias. -Encontrar sentido para os dados no âmbito da formulação do problema. -Relacionar os resultados da análise com a teoria fundamentada ou construir teorias.
3. Conseguir esses propósitos é uma trabalho paulatino. Para satisfazê-los devemos organizar e avaliar uma grande quantidade de dados coletados (gerados), para que as interpretações decorrentes do processo sejam direcionadas para a formulação do problema.
4. Uma fonte de dados importantíssima que é adicionada à análise são as impressões, percepções, sentidos e experiências do pesquisador ou pesquisadores (na forma de anotações ou registradas por um meio eletrônico).
5. Nossa interpretação sobre os dados será diferente da interpretação de outros pesquisadores; e isso não significa que uma seja melhor do que a outra, mas que cada um possui seu próprio ponto de vista, apesar de alguns acordos recentes para sistematizar mais a análise qualitativa.
6. A análise é um processo eclético (que concilia diversos pontos de vista) e sistemático, mas não é rígido nem mecânico.
7. Como qualquer tipo de análise, qualitativa é contextual.
8. Não é uma análise “passo a passo”, o que fazemos é estudar cada “peça” dos dados em si mesma e em relação às demais.
9. É um caminho com direção, mas não em “linha reta”, nos movemos continuamente “daqui para lá”; vamos e retornamos dos primeiros dados coletados para os últimos, interpretamos e damos significado a eles, e isso ajuda a aplicar a base de dados quando for necessário, até que construímos um significado para todos os dados.
10. Mais do que seguir uma série de regras e procedimentos concretos sobre como analisar os dados, o pesquisador constrói sua própria análise. A interação entre a coleta e a análise nos permite ter maior flexibilidade na interpretação dos dados e adaptabilidade quando elaboramos as conclusões. Precisamos insistir: a análise dos dados não é predeterminada, mas “pré-desenhada, coreografada ou delineada”. Ou seja, começa a ser realizada a partir de um esquema geral, mas seu desenvolvimento vai passando por modificações de acordo com os resultados. Em outras palavras, a análise é moldada pelos dados (aquilo que os participantes ou os casos vão revelando e o que o pesquisador vai descobrindo).
11. O pesquisador analisa cada dado (que por si só tem um valor) deduz semelhanças e diferenças com outros dados.
12. Os segmentos de dados são organizados em um sistema de categorias.
13. Os resultados da análise são sínteses de “ordem superior” que surgem na forma de descrições,

expressões, temas, padrões, hipóteses e teoria.

14. Existem diversas formas de abordar a análise qualitativa, dependendo do desenho ou do marco referencial selecionado. Entre as abordagens podemos encontrar várias como a etnografia, a teoria fundamentada, a fenomenologia, o feminismo, a análise do discurso, a análise conversacional, as análises semióticas e pós-estruturais.

Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 447-448).

Antes de iniciar a pesquisa qualitativa, especificamente a análise de dados, o pesquisador precisa ter clareza sobre as fontes e os métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Utilização de diferentes fontes e métodos de coleta de dados consiste na triangulação de dados, que é o “ato de utilizar diferentes fontes e métodos de coleta” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO (2013, p. 446). Na pesquisa desta tese, a triangulação dos dados aconteceu da seguinte forma:

1.Foco de investigação: o curso de formação continuidade *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde realizado no AVA Eureka.

2.Diferentes fontes: Observação participativa (diário de bordo) e os dois questionários. Diferentes fontes correspondem também a instrumentos de coleta de dados.

3.Diferentes Métodos: Análise de Conteúdo.

A triangulação de dados permite combinar diferentes fontes de coleta de dados como diferentes métodos de análise. Seu objetivo é proporcionar o entendimento do objeto de estudo a partir de um olhar amplo, múltiplo para entender melhor o fenômeno estudado. A triangulação de dados proporciona um melhor entendimento ou permite que novas perspectivas sejam contempladas na pesquisa.

Contudo, existem diferentes técnicas para organizar e analisar os dados da pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma das possibilidades. Optamos em realizar a análise do conteúdo nos questionários utilizados na pesquisa.

5.5.1 Análise de Conteúdo realizada nos dados dos questionários

A análise de conteúdo é muito utilizada para analisar materiais em forma de texto de qualquer origem. É um método de análise utilizado em diferentes áreas do

conhecimento, principalmente nas ciências sociais, psicologia e educação. De acordo com Oliveira *et al.* (2003, p. 2) a análise de conteúdo é um:

[...] instrumento de análise interpretativa, é uma das técnicas de pesquisa mais antigas - os primórdios de sua utilização remontam a 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais, quando a ciência clássica entrava em crise. Como se sabe, a atitude interpretativa faz parte do ser humano que deseja atingir o conhecimento. Desde a hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, o homem praticava a interpretação como forma de colocar a sua observação sobre um dado fenômeno.

Enquanto método, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011). Para Flick (2013, p. 134), “[...] a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”. Diante das definições apresentadas, Oliveira *et al.* (2003, p. 5-6) complementam enfatizando que:

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exhaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades. A definição precisa e a ordenação rigorosa, destas unidades de sentido, ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Apronfundando mais a perspectiva da análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 37), esclarece que a análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou,

com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto [...].

A condução da análise de conteúdo abrange diferentes etapas, não existe um método próprio preestabelecido, uma regra a ser seguida. A abordagem de pesquisa qualitativa que faz uso da análise de conteúdo permite ao pesquisador diferentes possibilidades, sendo que cada pesquisador tem uma percepção para realizar a análise do fenômeno pesquisado. Tendo em vista as dimensões de possibilidades e as maneiras de se realizar a análise de conteúdo, para a pesquisa desta tese optou-se por tomar como balizador as etapas da técnica proposta por Bardin (2011). Essas etapas são organizadas em três fases: **pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados**. A primeira etapa de pré-análise corresponde a organização do material coletado, operacionalização das ideias iniciais e do esquema de trabalho. Segundo Bardin (2011, p. 125) a pré-análise:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador [...].

A **pré-análise** tem por objetivo a organização, esta fase apresenta a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material. Segundo Bardin (2011, p. 126) a leitura “flutuante” corresponde ao primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise. De acordo com a mesma autora, a leitura flutuante é:

A primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possibilidade de aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Na pesquisa desta tese, tivemos o primeiro contato com os questionários respondidos que foram enviados por *e-mail*, e a partir desse momento realizamos a

leitura “flutuante” do material enviado. Escolhemos os questionários como os documentos que apresentam significativa contribuição para responder o objetivo da tese. Tivemos como *corpus* (conjunto de documentos utilizados) da análise de conteúdo todos os questionários (229, processual e diagnóstico) enviados por *e-mail* e utilizamos a regra proposta por Bardin da pertinência, “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem o objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 126). Todos os questionários recebidos por *e-mail* são pertinentes para a pesquisa da tese, os mesmos apresentam informações relevantes que contribuem para identificar e analisar a formação continuada *Online* dentro da perspectiva da formação do professor que atua no APETS.

Na formulação do objetivo para a análise, temos como finalidade, após realizar a análise de conteúdo buscar responder o objetivo geral e os específicos delimitado na tese. A elaboração de indicadores partem das categorias de análise criadas na categorização.

Na preparação do material, os questionários enviados por *e-mail* foram agrupados por sala e cada questionário recebeu um código para preservar a identidade do participante. Esta organização inicial foi realizada no Microsoft Excel.

Na fase de **exploração do Material**, segundo Bardin (2011, p. 131), compreende como “[...] a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador [...]”. Consiste na realização da codificação que:

[...] corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2011, p. 133).

A codificação é a organização sistemática que se realiza para posteriormente classificar e categorizar. Depois da codificação o passo seguinte é a categorização, que segundo Bardin (2011, p. 147) é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.

A categorização é um processo que permite que os códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de consolidar um significado. Na visão de Bardin (2011) uma boa categorização apresenta qualidades como: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade e a produtividade.

Na fase de **tratamento dos resultados**, “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” [...] e o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previsto - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

A análise de conteúdo realizada nos questionários utilizou como recurso para a análise o *software* Atlas Ti. Utilizamos o *software* na análise porque a pesquisa apresentou uma grande quantidade de dados e segundo Gibbs (2009) é um trabalho ideal para o computador, pois os computadores que utilizam *softwares* de análise de dados qualitativos proporcionam formas estruturadas e delimitadas de análise. Segundo Lage (2011, p. 200) “[...] os softwares de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas surgiram no cenário acadêmico em torno de 1980, e desde então têm sido utilizados nas pesquisas, em especial no Estados Unidos e na Europa”. O mesmo autor comenta que:

[...] nos últimos anos foi possível observar o lançamento de diversos pacotes de softwares para diferentes finalidades, com escopo e funcionalidades variando desde a mais simples, como contagem de palavras, até as mais complexas, como a geração de mapas conceituais a partir das informações analisadas (LAGE, 2011, p. 200).

Nesta perspectiva da utilização de *software* para análise de dados, Lage (2011, p. 208) destaca que “[...] estas ferramentas computacionais tendem a ser especialmente úteis quando se tem uma pesquisa qualitativa com grande volume de dados ou quando é necessário cruzar informações a partir dos atributos dos sujeitos”. Contudo, Gibbs

(2009) ressalta que da mesma forma que um *software* de texto não escreve textos totalmente coerentes, o uso de *softwares* pode tornar a análise mais fácil e precisa, entretanto, nunca irá realizar a leitura, a conexão e a reflexão dos dados, assim como sua ligação com o objeto de estudo. Segundo Gibbs (2009, p. 137) os *softwares* para análise de dados qualitativos apresentam ferramentas que permitem:

[...] administrar a codificação e o acesso a textos combinados com buscas sofisticadas. A codificação e o acesso não apenas facilitam a seleção de trechos de textos (ou mesmo partes de imagens) e a aplicação de códigos, mas também tornam mais fácil acessar todos os textos codificados da mesma forma sem descontextualização, ou seja, sem perder qualquer informação sobre a origem desse texto. Estes programas podem ajudar no processo analítico, pois oferecem uma série de instrumentos para examinar características e relações.

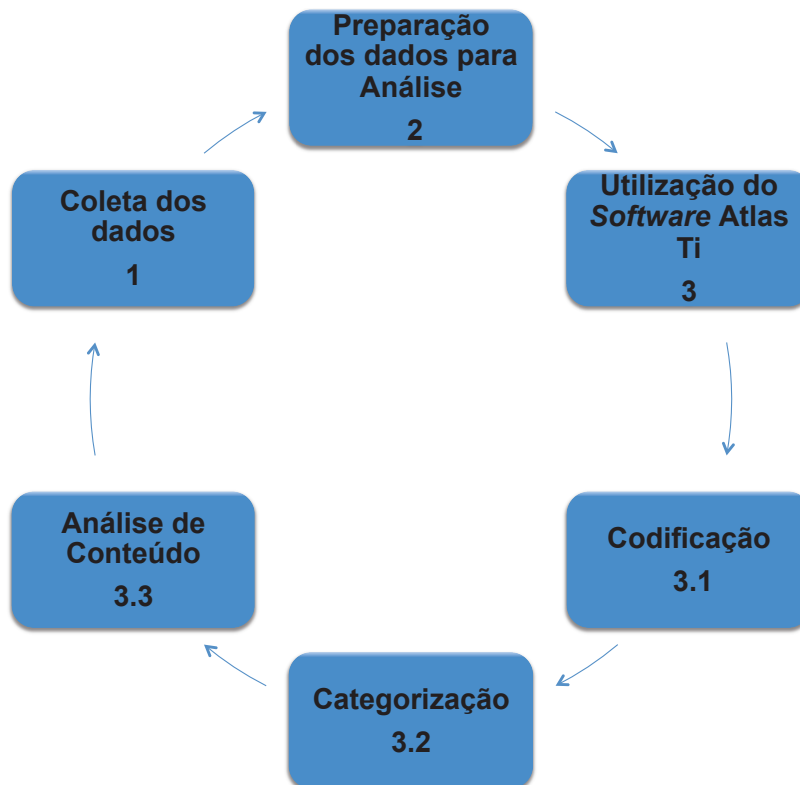
O Atlas Ti é um *software* de análise de dados qualitativos que permite analisar documentos como textos, gráficos, imagens e vídeos. Permite que o pesquisador agrupe ou reagrupe seus dados, que gerencie os dados de maneira criativa e ao mesmo tempo sistemática. Queiroz e Cavalcanti (2011, p. 3) destacam as potencialidades do *software* e destacam que ele pode realizar:

análise longitudinal e gerenciar distintos tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas, enfim todos os textos expressos na modalidade escrita, além de áudio (transcrição de entrevista não estruturadas, músicas, reuniões, palestras e outros, imagens (fotos, desenhos, pinturas, etc) e vídeos (gravações de reportagens televisivas, de aulas, de filmes).

Os elementos funcionais do *software* estão dentro de uma base de unidade hermenêutica, que segundo Queiroz e Cavalcante (2011, p. 4) são:

[...] os documentos primários (P-Docs), as citações (Quotes), os códigos (Codes) e as notas (Menos). Esse elementos dão origem às teias (ferramentas de análise que pode, ser utilizadas para ilustrar as relações que foram analisadas pelo pesquisador). Ainda segundo as autoras, com o *software* é possível realizar anotações e comentários, elaboração de relatórios, de memorandos, edição, disposição de dados em tabelas e matrizes, entre outros.

Para ilustrar as etapas da análise de Conteúdo realizada nos questionários com o auxílio do *software* Atlas Ti, apresentamos a Figura 29 com as etapas do processo de análise realizada na tese.

Figura 29 - Etapas da Análise de Conteúdo com o auxílio do *software* Atlas Ti

Fonte: O autor.

Etapa 1 - Coleta de Dados: Os dados colocados no *software* advém de dois questionários que foram enviados por *e-mail* aos participantes da pesquisa. Os questionários foram recebidos no *e-mail* do pesquisador no AVA Eureka a onde aconteceu o curso de extensão *Online*. Os questionários foram criados no Microsoft Word e por meio destes instrumentos de coleta de dados foi realizada a coleta de dados. O *software* de análise de dados qualitativos foi adquirido pelo pesquisador diretamente pelo *site* do Atlas Ti na versão para Mac conforme a Figura 30 que apresenta o *site* do *software* e a licença de uso para dois anos.

Figura 30 - Página na Web do site do software Atlas Ti

atlas.ti
QUALITATIVE DATA ANALYSIS

PRODUCT SUPPORT TRAINING INSTITUTIONS ORDER

WINDOWS MAC IPAD ANDROID TECHNICAL INFO LICENSES & PRICES FREE TRIAL VERSION

ATLAS.ti for Mac

ATLAS.ti is also available for the Mac! Rewritten from the ground up, Mac users are now able to run ATLAS.ti natively, bringing you the power and flexibility of our leading QDA software without the need to run Windows.

Mac Version at Full 30% Price Reduction
The Mac version version is available at a 30% discounted price. Step 1: Choose the license type you want in our *shop*. Step 2: Select the Mac-only option. The discount is automatically reflected in the price. - Discount applies to all license types, including student licenses.

▶ DOWNLOAD FREE TRIAL VERSION

FEATURE MATRIX
LEARNING + MANUALS
LICENSING + TRIAL

Feature Matrix

ATLAS.ti 7 Windows and Mac Feature Matrix

Fonte: O Autor.

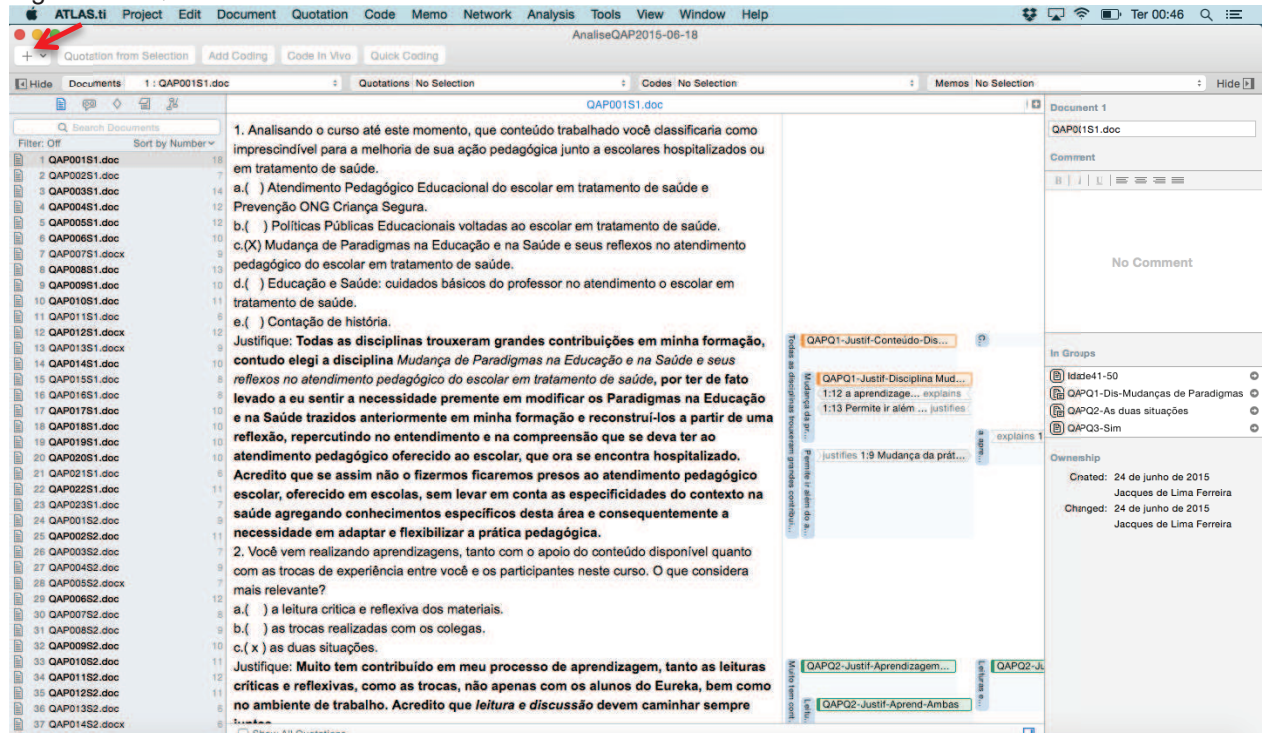
Depois que inicializou a criação do projeto no *software* Atlas Ti, o pesquisador teve o cuidado de salvar o projeto modificado no *drop box*, uma nuvem que permite o armazenamento de dados.

Etapa 2 - Preparação dos Dados: Foram utilizados os dois questionários na análise de conteúdo (processual 121 questionários e o formativo 109 questionários). Esses instrumentos de coleta de dados foram codificados com um código para cada questionário respondido. O questionário processual recebeu o código QAP (Questionário de Avaliação Processual) e o questionário formativo recebeu o código QAF (Questionário de Avaliação Formativa). Junto com esse código foi inserido uma identificação numérica que corresponde ao participante que respondeu o questionário e a identificação da sala que ele pertence. Exemplo: QAP010S2 esse código significa - questionário de avaliação processual (QAP) do participante número dez (010) da sala dois (S2).

Etapa 3 - Utilização do Software Atlas Ti: Os questionários codificados que foram respondidos e que estavam salvos no formato doc, docx, e pdf foram inseridos no *software* conforme a Figura 31 que apresenta todos os questionários da avaliação processual e formativa, das cinco salas no Atlas Ti. Para inserir os questionários

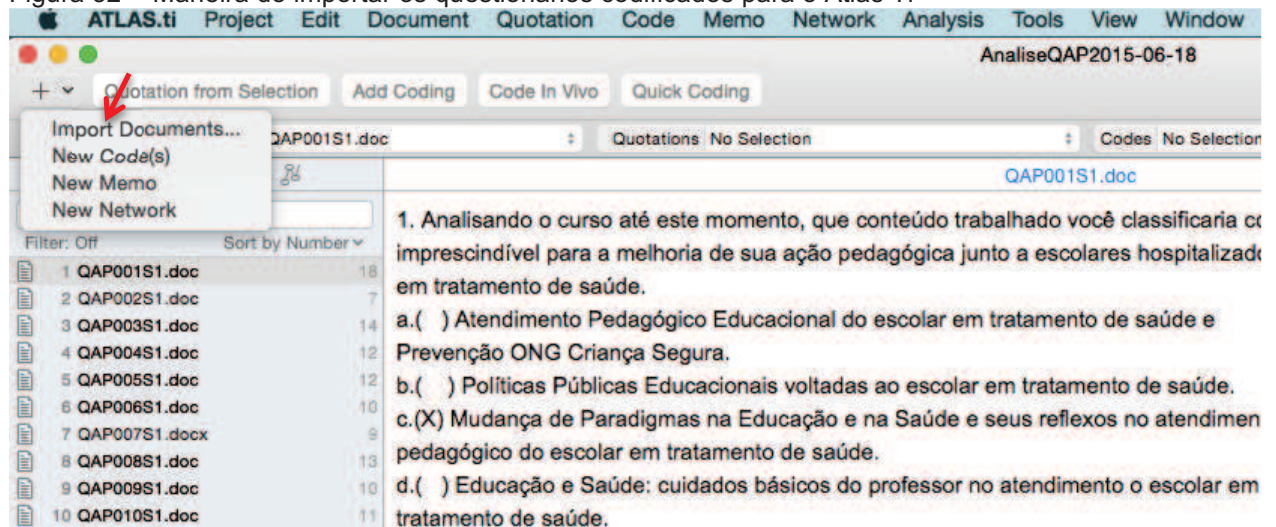
codificados dentro *software* é necessário clicar no sinal de + que aparece no canto superior, em seguida, irá aparecer a opção “*import documents*” que permite buscar os questionários codificados que estão salvos no computador conforme a Figura 32.

Figura 31 - Questionários no *software* Atlas Ti



Fonte: O autor.

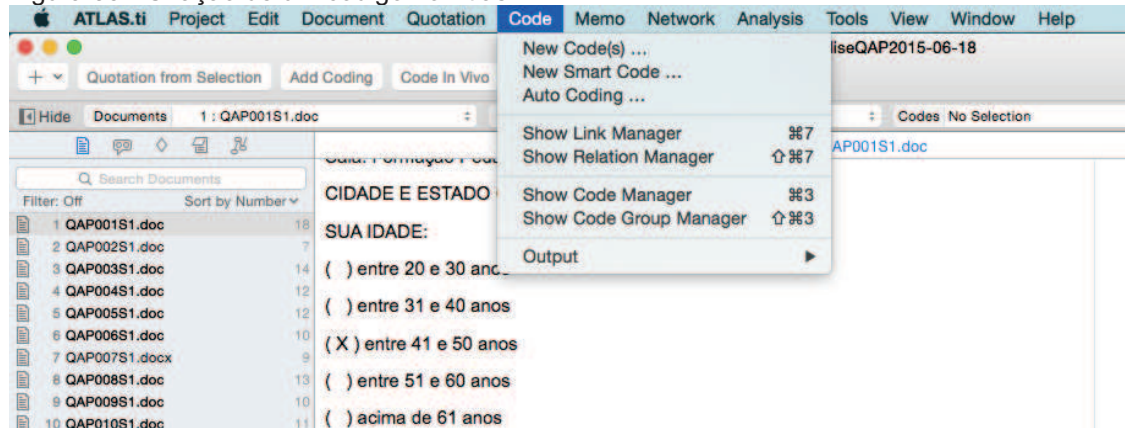
Figura 32 - Maneira de importar os questionários codificados para o Atlas Ti



Fonte: O Autor.

Etapa 3.1 - Codificação: A etapa da codificação foi realizada com a criação dos códigos para realizar a categorização. Os códigos representam um sistema de símbolos que permite a representação de uma informação. Os códigos foram criados a partir do momento que inicia a codificação, com a leitura das respostas dos participantes. Para cada resposta foi criado um código e as respostas iguais ou semelhantes recebiam um código já criado anteriormente. Os códigos foram agrupados por semelhança ou incidência e deram origem as categorias de análise. A figura 33 apresenta a criação de um código no Atlas Ti. Para criar um código é necessário ir na barra inicial no *software* e clicar em “Code” e depois em “New Code”. A seguir irá aparecer uma nova tela com a possibilidade para criar um código e inserir o mesmo no *software* para a codificação.

Figura 33 - Criação de um código no Atlas Ti



Fonte: O Autor.

Para a codificação das perguntas fechadas dos questionários foi criado no Atlas Ti um grupo com as perguntas do questionário conforme a Figura 34. Como exemplo, o questionário de avaliação processual apresentava um pergunta fechada que indagava a idade do participante nas seguintes condições de respostas: idade de 20 a 30; idade de 31 a 40; idade de 41 a 50; idade de 51 a 60; idade acima de 61. Para criar um grupo é necessário clicar em “documents”, logo em seguida irá aparecer uma outra tela, que no seu canto inferior esquerdo contém um sinal de + que permite ao pesquisador clicar para adicionar um grupo. Clicando no sinal de + aparece as opções “Add Group” e “Add Smart Group”. Para adicionar um grupo é necessário clicar em “Add Group” e criar um código que correspondente a resposta do questionário. Feito isso, para todas as

perguntas fechadas dos dois questionários, o pesquisador iniciou a codificação. Para codificar é necessário verificar qual foi a resposta dada pelo participante e em seguida, o pesquisador deve arrastar o questionário até a pergunta do grupo que correspondente a resposta dada pelo participante. A codificação foi feita em partes, primeiro a pergunta 1, codificando todas as respostas dos questionários e depois sucessivamente as demais perguntas do questionário.

Figura 34 - Codificação das Perguntas fechadas do questionário

The screenshot shows the Atlas Ti interface with a list of questionnaires grouped by age. A red arrow points to the 'Idade41-50' group. The main table lists 25 questionnaires with columns for #, Name, Type, Quotations, and Comment. The bottom panel shows the content of question 1, which asks about the importance of pedagogical content for improving action in health treatment.

Groups	#	Name	Type	Quotations	Comment
Idade20-30	1	QAP001S1.doc	Text	18	
Idade31-40	2	QAP002S1.doc	Text	7	
Idade41-50	3	QAP003S1.doc	Text	14	
Idade51-60	4	QAP004S1.doc	Text	12	
Idade61+	5	QAP005S1.doc	Text	12	
QAPQ1-Dis-APETS	6	QAP006S1.doc	Text	10	
QAPQ1-Dis-Cont...	7	QAP007S1.docx	Text	9	
QAPQ1-Dis-Educ...	8	QAP008S1.doc	Text	13	
QAPQ1-Dis-Mud...	9	QAP009S1.doc	Text	10	
QAPQ1-Dis-Polfti...	10	QAP010S1.doc	Text	11	
QAPQ2-As duas...	11	QAP011S1.doc	Text	6	
QAPQ2-As trocas...	12	QAP012S1.docx	Text	12	
QAPQ3-Não	13	QAP013S1.docx	Text	9	
QAPQ3-Sim	14	QAP014S1.doc	Text	10	
	15	QAP015S1.doc	Text	8	
	16	QAP016S1.doc	Text	8	
	17	QAP017S1.doc	Text	10	
	18	QAP018S1.doc	Text	10	
	19	QAP019S1.doc	Text	10	
	20	QAP020S1.doc	Text	10	
	21	QAP021S1.doc	Text	6	
	22	QAP022S1.doc	Text	11	
	23	QAP023S1.doc	Text	7	
	24	QAP001S2.doc	Text	9	
	25	QAP002S2.doc	Text	11	

SUA IDADE:
 entre 20 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 entre 51 e 60 anos
 acima de 61 anos

1. Analisando o curso até este momento, que conteúdo trabalhado você classificaria como imprescindível para a melhoria de sua ação pedagógica junto a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde.
 a. () Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde e Prevenção ONG Criança

Fonte: O autor.

O processo de codificação da pergunta fechada foi realizada nos dois questionários. Na codificação das perguntas fechadas, o Atlas Ti apresenta ao lado da

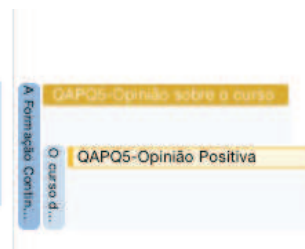
resposta do grupo uma quantidade que representa quantos participantes responderam a pergunta.

Para as perguntas abertas foi criado no Atlas Ti os códigos que representavam a resposta que o participante emitida. Conforme acontece a leitura da resposta o pesquisador foi criando os códigos para realizar a análise. Como exemplo, a pergunta 5 do questionário de avaliação processual que indagava a seguinte questão: **Qual sua opinião sobre o curso de extensão: Formação continuada *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.** Foram criados 3 códigos que correspondem a resposta dos participantes. O primeiro código criado foi: “QAPQ5-Opinião sobre o curso” que significa Questionário da avaliação processual da questão 5-Opinião sobre o curso. O segundo código: “QAPQ5-opinião positiva” e o terceiro código “QAPQ5-opinião negativa”. Para realizar a codificação o pesquisador inicialmente seleciona toda a resposta realizada pelo participante e arrasta o código “QAPQ5-Opinião sobre o curso” em cima dessa resposta. Depois de selecionada toda a resposta, inicia-se a leitura cuidadosa da resposta do participante e novamente seleciona na resposta a opinião do participante e arrasta o código que corresponde a resposta. Esse processo foi realizado em todas as perguntas abertas dos dois questionários. A figura 35 apresenta a pergunta e a resposta da questão 5. A resposta foi toda selecionada e o código “QAPQ5-Opinião do curso” foi arrastado até a resposta. Depois desse processo, foi realizada uma leitura cuidadosa para selecionar na resposta a opinião do participante que pode ser positiva ou negativa. Depois da leitura, o pesquisador seleciona a parte positiva e arrasta o código correspondente.

Figura 35 - Codificação da pergunta aberta do questionário

5. Qual sua opinião sobre o curso de extensão: Formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde (favor colocar em até 3 linhas).

A Formação Continuada se configura hoje como uma relevante prática para o processo educacional, pois favorece a reflexão e o aprimoramento dos conhecimentos necessários para o desempenho profissional competente e de qualidade. O curso de extensão em questão contribuiu sobremaneira gerando novos conhecimentos e enriquecendo o trabalho pedagógico junto aos alunos em tratamento de saúde.

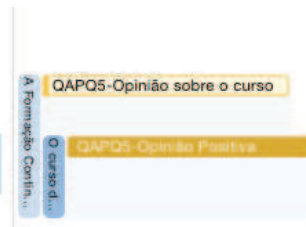


Fonte: O autor.

Na Figura 36, podemos visualizar a seleção da parte positiva da resposta do participante e o código criado que corresponde a essa informação. Pode acontecer que a resposta tenha opinião positiva e negativa, como isso, a resposta terá dois códigos.

Figura 36 - Codificação da resposta e o código criado

5. Qual sua opinião sobre o curso de extensão: Formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde (favor colocar em até 3 linhas).
A Formação Continuada se configura hoje como uma relevante prática para o processo educacional, pois favorece a reflexão e o aprimoramento dos conhecimentos necessários para o desempenho profissional competente e de qualidade. O curso de extensão em questão contribuiu sobremaneira gerando novos conhecimentos e enriquecendo o trabalho pedagógico junto aos alunos em tratamento de saúde.



Fonte: O autor.

Os códigos criados para o questionário processual foram sintetizados no Quadro 16 que apresenta os códigos criados durante o processo de codificação e o seu significado:

Quadro 16 - Códigos criados durante a codificação do questionário de avaliação processual

Código Criado	Significado
QAPQ1-Justif-Conteúdo APETS	Justificativa da questão 1 opção pelo conteúdo do APETS
QAPQ1-Justif-Conteúdo Contação de História	Justificativa da questão 1 opção pelo conteúdo Contação de História
QAPQ1-Justif-Conteúdo Educação e Saúde: cuidados do professor	Justificativa da questão 1 opção pelo conteúdo Educação e Saúde: cuidados do professor
QAPQ1-Justif-Conteúdo Mudança de Paradigmas na Educação	Justificativa da questão 1 opção pelo conteúdo Mudança de Paradigmas na Educação
QAPQ1-Justif-Conteúdo de Políticas Públicas Educacionais	Justificativa da questão 1 opção pelo conteúdo do Políticas Públicas Educacionais
QAPQ1-Justif-Conteúdos de Mudança de Paradigmas e Contação de História	Justificativa da questão 1 opção pelos conteúdos Mudança de Paradigmas e Contação de História
QAPQ1-Justif-Todos os Conteúdos	Justificativa da questão 1 opção por todos os conteúdos
QAPQ1-Conteúdo das Disciplinas	Seleção de todas as respostas da pergunta 1
QAPQ2-Justif-Aprendizagem ambas	Justificativa da questão 2 opção por aprendizagem com conteúdo e troca de experiência
QAPQ2-Justif-Leitura Crítica e reflexiva	Justificativa da questão 2 opção por aprendizagem com Leitura Crítica e Reflexiva
QAPQ2-Justif-Troca de experiências realizadas com os colegas	Justificativa da questão 2 opção por aprendizagem com troca de experiências
QAPQ2-Aprendizagem com Conteúdo e troca de Experiência	Seleção de todas as respostas da pergunta 2
QAPQ3-Justif-Sim	Justificativa da questão 3 opção por aplicar os conhecimentos adquiridos
QAPQ3-Justif Não	Justificativa da questão 3 opção por não aplicar os conhecimentos adquiridos

QAPQ3-Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	Seleção de todas as respostas da pergunta 3
QAPQ4-Desconhece Instituições	O participante desconhece instituições que realizam o APETS
QAPQ4-Instituições Belém do Pará	O participante conhece instituições que realizam APETS em Belém do Pará
QAPQ4-Instituições Belo Horizonte	O participante conhece instituições que realizam APETS em Belo Horizonte
QAPQ4-Instituições Cascavel	O participante conhece instituições que realizam APETS em Cascavel
QAPQ4-Instituições Curitiba	O participante conhece instituições que realizam APETS em Curitiba
QAPQ4-Instituições Foz do Iguaçu	O participante conhece instituições que realizam APETS em Foz do Iguaçu
QAPQ4-Instituições Guarapuava	O participante conhece instituições que realizam APETS em Guarapuava
QAPQ4-Instituições Londrina	O participante conhece instituições que realizam APETS em Londrina
QAPQ4-Maringá	O participante conhece instituições que realizam APETS em Maringá
QAPQ4-Instituições Minas Gerais	O participante conhece instituições que realizam APETS em Minas Gerais
QAPQ4-Instituições Natal	O participante conhece instituições que realizam APETS em Natal
QAPQ4-Instituições Paraná	O participante conhece instituições que realizam APETS no Paraná
QAPQ4-Instituições Paranaguá	O participante conhece instituições que realizam APETS em Paranaguá
QAPQ4-Instituições Ponta Grossa	O participante conhece instituições que realizam APETS em Ponta Grossa
QAPQ4-Instituições Residências	O participante conhece instituições que realizam APETS em residências
QAPQ4-Instituições Rio de Janeiro	O participante conhece instituições que realizam APETS no Rio de Janeiro
QAPQ4-Instituições Rio Grande do Norte	O participante conhece instituições que realizam APETS no Rio Grande do Norte
QAPQ4-Instituições Salvador	O participante conhece instituições que realizam APETS em Salvador
QAPQ4-Instituições São Paulo	O participante conhece instituições que realizam APETS em São Paulo
QAPQ4-Instituições União da Vitória	O participante conhece instituições que realizam APETS em União da Vitória
QAPQ4-Instituições Vitória da Conquista	O participante conhece instituições que realizam APETS em Vitória da Conquista
QAPQ4-Realidades do APETS	Seleção de todas as respostas da pergunta 4
QAPQ5-Opinião Negativa	Opinião Negativa do participante
QAPQ5-Opinião Positiva	Opinião Positiva do Participante
QAPQ5-Opinião sobre o curso	Seleção de todas as respostas da pergunta 5
QAPQ6-Falta de respeito com os horários dos chats	Falta de respeito com os horários dos chats
QAPQ6-Falta de tempo para interagir no curso com os participantes	Falta de tempo para interagir no curso com os participantes
QAPQ6-Falta de tempo para realizar discussão	Falta de tempo para realizar discussão no curso

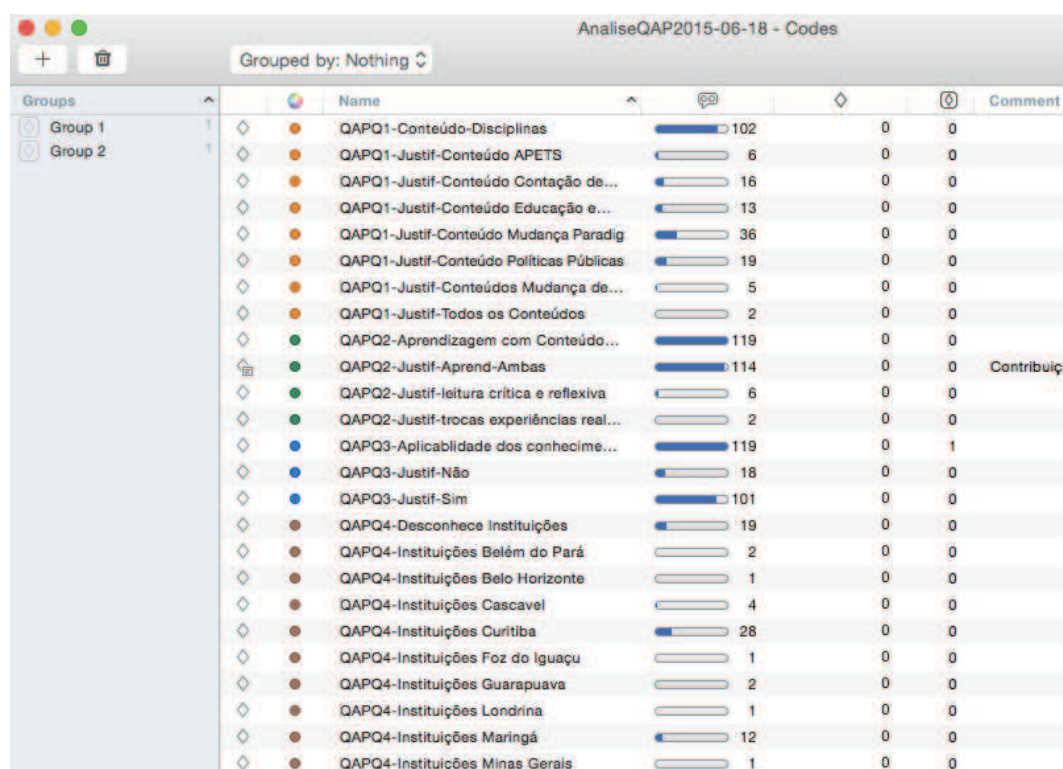
QAPQ6-Falta de um atendimento individualizado para o aluno	Falta de um atendimento individualizado para o aluno
QAPQ6-Falta de uma unidade interdisciplinar	Falta de uma unidade interdisciplinar
QAPQ6- Falta de unidade sobre orientação psicológica	Falta de unidade sobre orientação psicológica
QAPQ6-Faltou contato físico	Falta de contato físico entre os participantes do curso
QAPQ6-Faltou devolutiva das avaliações, feedback	Faltou devolutiva das avaliações, feedback
QAPQ6-Faltou discussão	Faltou mais discussão no curso
QAPQ6-Faltou mais atividades voltadas ao APD	Faltou mais atividades voltadas ao APD
QAPQ6-Faltou mais Chats	Faltou mais Chats
QAPQ6-Faltou mais Fóruns	Faltou mais Fóruns
QAPQ6-Faltou mais interação no curso	Faltou mais atividades voltadas ao APD
QAPQ6-Faltou prática, o fazer como	Faltou realizar atividade práticas no curso
QAPQ6-Faltou tempo para realizar as atividades	Faltou tempo para realizar as atividades
QAPQ6-Faltou troca de atividades práticas	Faltou troca de atividades práticas
QAPQ6-Faltou uma unidade sobre a questão do óbito	Faltou uma unidade sobre a questão do óbito
QAPQ6-Faltou uma unidade sobre o perfil profissional	Faltou uma unidade sobre o perfil profissional
QAPQ6-Faltou uma unidade sobre problemas no SNC	Faltou um unidade sobre problemas no sistema nervoso central, comprometimento neurológico
QAPQ6-Faltou uma unidade sobre Tecnologias	Faltou uma unidade sobre Tecnologias
QAPQ6-Não sentiu falta de nada	Não sentiu falta de nada, o curso atendeu todas as expectativas como formação continuada
QAPQ6-Faltou em relação ao curso como contribuição para a sua formação continuada	Seleção de todas as respostas da pergunta 6
QAPQ7-Agilidade em responder os participantes	Agilidade dos professores em responder os participantes
QAPQ7-Gostou da interação com os professores e alunos	Gostou da interação com os professores e alunos
QAPQ7-Gostou da metodologia utilizada	Gostou da metodologia utilizada na formação continuada
QAPQ7-Gostou da organização	Gostou da organização
QAPQ7-Gostou da unidade 4 - Políticas Públicas Educacionais	Gostou da unidade 4 - Políticas Públicas Educacionais
QAPQ7-Gostou da unidade 6 - Educação e Saúde	Gostou da unidade 6 - Educação e Saúde
QAPQ7-Gostou da unidade 9 - Contação de histórias	Gostou da unidade 9 - Contação de histórias
QAPQ7-Gostou da unidade 10 - Múltiplas Linguagens	Gostou da unidade 10 - Múltiplas Linguagens
QAPQ7-Gostou das unidades e das atividades desenvolvidas	Gostou das unidades e das atividades desenvolvidas
QAPQ7-Gostou de compartilhar experiências	Gostou de compartilhar experiências realizadas na formação continuada
QAPQ7-Gostou de muitas coisas no curso	Gostou de muitas coisas no curso
QAPQ7-Gostou de produzir o portfólio	Gostou de produzir o portfólio
QAPQ7-Gostou do trabalho desenvolvido pelos professores	Gostou do trabalho desenvolvido pelos professores na formação continuada
QAPQ7-Gostou dos Chats	Gostou dos Chats realizados na formação continuada
QAPQ7-Gostou dos conteúdos do curso	Gostou dos conteúdos do curso
QAPQ7-Gostou dos Fóruns	Gostou dos Fóruns

QAPQ7-Gostou dos textos e materiais utilizados	Gostou dos textos e materiais utilizados na formação continuada
QAPQ7-O que gostou no curso	O que mais gostou na formação continuada

Fonte: Dados produzidos pelo autor.

Na codificação do questionário de avaliação processual foram criados 80 códigos durante o processo de análise. A Figura 37 apresenta os códigos criados no Atlas Ti.

Figura 37 - Códigos criados durante o processo de codificação



Fonte: O autor.

Os códigos criados para o questionário formativo foram sintetizados no Quadro 17 que apresenta os códigos criados durante o processo de codificação e o seu significado:

Quadro 17 - Códigos criados durante a codificação do questionário de avaliação processual

Código Criado	Significado
QAFQ6-Acrescentaria ao final do curso a chance de fazer as atividades pendentes	Possibilidade de refazer as tarefas pendentes
QAFQ6-Acrescentaria conteúdo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	Acrescentaria um conteúdo interdisciplinar e transdisciplinar
QAFQ6-Acrescentaria este curso para todos os	Ofertar o curso para todos os professores do

professores da rede estadual de ensino	Estado
QAFQ6-Acrescentaria estudos de caso nas unidades	Acrescentaria mais estudos de casos
QAFQ6-Acrescentaria mais atividades com vídeos e outras mídias	Acrescentaria mais vídeos ou outras mídias
QAFQ6-Acrescentaria mais atividades interativas entre professor e aluno utilizando mídias	Acrescentaria mais atividades interativas
QAFQ6-Acrescentaria mais atividades sobre relatos de experiência	Acrescentaria mais relatos de experiência
QAFQ6-Acrescentaria mais conteúdo sobre APD	Acrescentaria mais conteúdo sobre APD
QAFQ6-Acrescentaria mais discussões no fórum	Acrescentaria mais fórum
QAFQ6-Acrescentaria mais discussões sobre as políticas públicas no APETS	Acrescentaria mais discussões relacionadas as políticas públicas no APETS
QAFQ6-Acrescentaria mais interação e diálogo entre os participantes	Acrescentaria mais interação e diálogo entre os participantes
QAFQ6-Acrescentaria mais link de vídeos	Acrescentaria mais link de vídeos
QAFQ6-Acrescentaria mais sugestão de leitura	Acrescentaria mais sugestões de leitura
QAFQ6-Acrescentaria mais sugestões de práticas pedagógicas	Acrescentaria mais sugestões de práticas pedagógicas no APETS
QAFQ6-Acrescentaria mais tempo para realizar as atividades	Acrescentaria mais tempo para realizar as atividades do curso
QAFQ6-Acrescentaria mais tempo para relato de experiência	Acrescentaria mais tempo para as unidades que trabalharam relato de experiência
QAFQ6-Acrescentaria mais vídeos de práticas	Acrescentaria mais vídeos de práticas
QAFQ6-Acrescentaria notas para as atividades	Acrescentaria as notas para as atividades
QAFQ6-Acrescentaria orientações aos pedagogos e professores que realizam o APETS	Acrescentaria orientações para os pedagogos e professores que desenvolvem atividades no APETS
QAFQ6-Acrescentaria orientações sobre planos de aula para o APETS	Acrescentaria planos de aulas para os professores que atuam no APETS
QAFQ6-Acrescentaria textos novos nas unidades	Acrescentaria textos atuais que tratam no APETS
QAFQ6-Acrescentaria um blog	Acrescentaria links de blogs que tratam do APETS
QAFQ6-Acrescentaria um chat com o professor da Unidade	Acrescentaria um chat com professor da Unidade
QAFQ6-Acrescentaria um conteúdo sobre Saúde Mental	Acrescentaria um conteúdo sobre Saúde Mental
QAFQ6-Acrescentaria um conteúdo sobre aspecto psicológico do professor	Acrescentaria um conteúdo sobre aspecto psicológico do professor
QAFQ6-Acrescentaria um conteúdo sobre currículo e avaliação	Acrescentaria um conteúdo sobre currículo e avaliação
QAFQ6-Acrescentaria um conteúdo sobre luto e perdas	Acrescentaria um conteúdo sobre luto e perdas
QAFQ6-Acrescentaria um encontro presencial	Acrescentaria um encontro presencial
QAFQ6-Acrescentaria uma carga horária maior para o curso	Acrescentaria uma carga horária maior para o curso
QAFQ6-Acrescentaria uma nova metodologia para o Chat	Acrescentaria uma nova metodologia para o Chat
QAFQ6-Acrescentaria uma unidade sobre Educação Especial	Acrescentaria uma unidade sobre Educação Especial
QAFQ6-Acrescentaria uma wikipédia	Acrescentaria uma wikipédia
QAFQ6-Aprofundaria os temas das unidades	Aprofundaria os temas das unidades
QAFQ6-Não acrescentaria nada	Não acrescentaria nada
QAFQ6-Não retiraria nada	Não retiraria nada
QAFQ6-Retiraria Provas Online	Retiraria as Provas Online do curso

QAFQ6-Retiraria a duplicidade de e-mails no AVA e no e-mail pessoal	Retiraria a duplicidade de e-mails no AVA e no e-mail pessoal
QAFQ6-Retiraria a quantidade de trabalhos que o curso pedia	Diminuir a quantidade de trabalhos do curso
QAFQ6-Retiraria a unidade Contação de História	Retiraria a unidade de Contação de História
QAFQ6-Retiraria o artigo científico	Retiraria o artigo científico
QAFQ6-Retiraria o chat	Retiraria o Chat
QAFQ6-Retiraria o fórum	Retiraria o fórum
QAFQ6-Retiraria o portfólio	Retiraria o portfólio
QAFQ6-Retiraria o prazo de uma semana para realizar as atividades	Retiraria o prazo de uma semana para realizar as atividades do curso
QAFQ6-Retiraria o tempo para execução das atividades	Retiraria o tempo para execução das atividades
QAFQ6-Retiraria os relatos de experiência	Retiraria os relatos de experiência
QAFQ6-Retiraria os textos que tratam de temas em comum	Retiraria os textos que tratam de temas em comum
QAFQ6-Retiraria ou acrescentaria ao curso Online	Retiraria ou acrescentaria ao curso Online
QAFQ7-As unidades do curso contribuíram para a formação do participante	As unidades do curso contribuíram para a formação do participante
QAFQ7-Contribuiu a unidade Mudanças de Paradigmas na Educação e Saúde	Contribuiu a Unidade Mudanças de Paradigmas na Educação e Saúde
QAFQ7-Contribuiu como fonte de pesquisa	Contribuiu como fonte de pesquisa
QAFQ7-Contribuiu na reflexão sobre a prática	Contribuiu na reflexão sobre a prática
QAFQ7-Contribuiu nas práticas pedagógicas	Contribuiu nas práticas pedagógicas
QAFQ7-Contribuiu no conhecimento de novas tecnologias educacionais	Contribuiu no conhecimento de novas tecnologias educacionais
QAFQ7-Contribuiu para ampliar o conhecimento sobre o APETS	Contribuiu para ampliar o conhecimento sobre o APETS
QAFQ7-Contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos	Contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos
QAFQ7-Contribuiu para aprimorar conhecimentos	Contribuiu para aprimorar conhecimentos
QAFQ7-Contribuiu para colocar os conhecimentos em prática	Contribuiu para colocar os conhecimentos em prática
QAFQ7-Contribuiu para melhor compreender o APETS	Contribuiu para melhor compreender o APETS
QAFQ7-Contribuiu para o desenvolvimento profissional	Contribuiu para o desenvolvimento profissional
QAFQ7-Contribuiu para lembrar conteúdos	Contribuiu para lembrar conteúdos
QAFQ7-Contribuiu para lembrar e refletir sobre o APETS	Contribuiu para lembrar e refletir sobre o APETS
QAFQ7-Contribuiu por meio da leitura dos materiais disponibilizados	Contribuiu por meio da leitura dos materiais disponibilizados
QAFQ7-Contribuiu por meio das trocas experiências	Contribuiu por meio das trocas experiências
QAFQ7-Contribuiu por meio dos debates, discussões e atividades	Contribuiu por meio dos debates, discussões e atividades
QAFQ7-Contribuiu por meio dos links e vídeos utilizados na interação	Contribuiu por meio dos links e vídeos utilizados na interação
QAFQ7-Contribuições do Curso Online para a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional	Contribuições do Curso Online para a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional
QAFQ13-A Unidade - Contação de Histórias	Gostou de participar da Unidade - Contação de Histórias
QAFQ13-A Unidade - Educação e Saúde Cuidados do Professor no APETS	Gostou de participar da Unidade - Educação e Saúde Cuidados do Professor no APETS

QAFQ13-A Unidade - Mudança de Paradigmas na Educação e Saúde	Gostou de participar da Unidade - Mudança de Paradigmas na Educação e Saúde
QAFQ13-A Unidade Linguagens Múltiplas	Gostou de participar da Unidade Linguagens Múltiplas
QAFQ13-A Unidade de Políticas Públicas do APETS	Gostou de participar da Unidade de Políticas Públicas do APETS
QAFQ13-Atividade que mais gostou de participar	Atividade que mais gostou de participar
QAFQ13-Do chat	Gostou de participar do chat
QAFQ13-Do material disponibilizado	Gostou do material disponibilizado
QAFQ13-Dos vídeos	Gostou dos vídeos
QAFQ13-E-books	Gostou dos E-books
QAFQ13-Fórum	Gostou de participar do Fórum
QAFQ13-Fórum de ambientação e Integração	Gostou de participar do Fórum de ambientação e da integração
QAFQ13-Gostei de todas as atividades	Gostei de todas as atividades
QAFQ13-Links postados	Gostou dos Links postados
QAFQ13-Os pensamentos postados no Edital - frases	Gostou dos pensamentos postados no Edital - frases
QAFQ13-Portfólio Digital	Gostou do Portfólio Digital
QAFQ14-Atividade que menos gostou de participar	Atividade que menos gostou de participar
QAFQ14-Da Unidade - Contação de História	Gostou menos de participar da Unidade - Contação de História
QAFQ14-Da Unidade - Políticas Públicas Educacionais no APETS	Gostou menos de participar da Unidade Políticas Públicas Educacionais no APETS
QAFQ14-Da elaboração do Artigo	Gostou menos de participar da elaboração do Artigo científico
QAFQ14-Do Chat	Gostou menos de participar do Chat
QAFQ14-Do Fórum	Gostou menos de participar do Fórum
QAFQ14-Do Portfólio	Gostou menos de participar da criação do Portfólio
QAFQ14-Nenhuma	Gostou de todas as atividades
QAFQ15-Acessar e participar do Chat	Dificuldade para participar do Chat
QAFQ15-Acessar os links postados	Dificuldade para acessar os links postados
QAFQ15-Acesso a Internet	Dificuldade de acesso a Internet
QAFQ15-Auto-organização para participar do curso	Dificuldade para se organizar e participar do curso
QAFQ15-Construção do Portfólio	Dificuldade na construção do Portfólio
QAFQ15-Dificuldade de ambientação no AVA	Dificuldade para se ambientar ao AVA
QAFQ15-Falta de Tempo	A falta de tempo foi uma dificuldade para participar do curso
QAFQ15-Falta de conhecimento em informática	A falta de conhecimento em informática foi uma dificuldade para realizar o curso
QAFQ15-Falta de retorno dos professores	A falta de retorno dos professores foi uma dificuldade para realizar o curso
QAFQ15-Maior dificuldade no decorrer do curso Online	Maior dificuldade no decorrer do curso Online
QAFQ15-Sem dificuldades	Sem dificuldades
QAFQ15-Tirar dúvidas em tempo real	Dificuldades para tirar dúvidas em tempo real com os professores

Fonte: Dados produzidos pelo autor.

Na codificação do questionário de avaliação Formativa foram criados 103 códigos durante o processo de análise.

Etapa 3.2 - Categorização: A categorização é a união ou o conjunto dos códigos por incidência ou semelhança que permite ao pesquisador agrupar os dados para consolidar um significado. Depois que todas as perguntas dos dois questionários foram codificadas foi visualizado no Atlas Ti os códigos que tiveram maior incidência de respostas. Todas as respostas (*quotations*) de um código com maior incidência foram analisadas pelo pesquisador. A análise das respostas foi realizada da seguinte maneira:

- 1- Leitura cuidadosa das respostas dos participantes.
- 2- Reflexão do pesquisador em cima de cada resposta.
- 3- Identificação e criação grupos com pontos de convergência entre as respostas para consolidar um significado.
- 4- Criação das categorias a partir das respostas dos participantes.

Conhecida as respostas dos participantes, estas passaram a constituir-se como indicadores para a criação das categorias. Para isso, o pesquisador foi em busca do significado e do sentido das respostas dos participantes e na medida em que estava interessado também em saber a intensidade do aparecimento dos significados lógicos semânticos, para isso, decidimos quantificar as frequências absolutas e relativas das respostas. Para a análise dos dois questionários, foram elaborados os quadros que seguem e que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores (respostas). Os quadros apresentados a seguir irão apresentar três respostas que foram utilizadas como exemplos para a criação das categorias e o total de respostas de cada categoria. A soma total de respostas de cada categoria criada corresponde a quantidade de incidência que o código deve.

Diante da pergunta 1 do questionário: **Analisando o curso até este momento, que conteúdo trabalhado você classificaria como imprescindível para a melhoria de sua ação pedagógica no APETS.**

- a. Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde
- b. Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde.
- c. Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento Pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.
- d. Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde.

e. Contação de história. Justifique a sua escolha.

A resposta que apresentou maior incidência foi o conteúdo de Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde com 36 incidências. O conteúdo escolhido tinha o objetivo de gerar uma reflexão sobre as abordagens conservadoras e inovadoras no trabalho pedagógico com o escolar em tratamento de saúde. Conforme o Quadro 18, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 18 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque de escolherem o conteúdo Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde como imprescindível para a melhoria de sua ação pedagógica junto ao escolar em tratamento de saúde.

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a necessidade de mudança de Paradigma na Educação e na Saúde	Total de respostas: 12
“Acredito que só a partir de mudanças de paradigmas é que realmente vamos abrir espaços para o verdadeiro conhecimento”.	QAP011S4
“Optei pela mudança de paradigmas por acreditar que a educação deve evoluir sempre, buscando sempre o melhor atendimento dos alunos, sejam eles em tratamento hospitalar ou no ensino regular”.	QAP009S3
“Acredito que é extremamente necessário essa mudança de paradigmas na educação e na saúde, e que estejam impressas na matriz curricular do curso de Pedagogia. Essa mudança compreende uma visão sistêmica já na formação inicial do graduando, para que o mesmo esteja preparado para atuar também neste contexto, que necessita das mesmas condições para trabalhar com o diferente, aberto ao novo, a diversidade. Ou seja, esta formação dará condições a esse pedagogo de compreender o seu papel em ambiente hospitalar, e formar competências para desenvolver de fato um atendimento ao escolar em tratamento de saúde, com metodologias e práticas coerentes a sua necessidade”.	QAP016S4
-Relacionados a importância do conteúdo para o APETS	Total de respostas: 06
“É um módulo fundamental, considerando as especificidades do atendimento ao escolar em tratamento de saúde”.	QAP00S2
“O atendimento do escolar em tratamento de saúde deve ser um assunto tratado com maior importância, não somente dentro de nossas escolas, mas em todo o âmbito responsável pela educação, tratando o educando com mais respeito e igualdade”.	QAP005S5

“É um assunto que necessita de muitos debates”.	QAP015S1
-Relacionados a mudança da prática pedagógica no APETS a partir da reflexão realizada após o conteúdo da unidade	Total de respostas: 18
“Pude sentir a necessidade premente em modificar os Paradigmas na Educação e na Saúde trazidos anteriormente em minha formação e reconstruí-los a partir de uma reflexão”.	QAP001S1
“A visão sobre o meu trabalho determina a qualidade do atendimento que realizo e principalmente reavaliar até que ponto o que faço é diferencial, me ajuda a ter uma nova visão, a fazer novas formulações e usar novas estratégias para que o processo de ensino aprendizagem do escolar seja significativo e de qualidade”.	QAP020S4
“Me auxiliou no meu trabalho no dia a dia e me faz refletir sobre minha atuação de trabalho para que possa desempenhar um trabalho melhor a cada dia foi de fato as mudanças de paradigmas na educação e na saúde, como devemos proceder na abordagem com o aluno em tratamento de saúde e seu familiar”.	QAP013S3

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

Como podemos observar no quadro 18, em sua maioria das respostas, 18 delas estão relacionadas a mudança na prática pedagógica no APETS a partir da reflexão realizada após o conteúdo da unidade. Concordamos com o posicionamento dos participantes e achamos muito pertinente, pois o objetivo do módulo era levar o participante a refletir sobre a sua prática pedagógica e refletir sobre a possibilidade de acolher uma abordagem de educação inovadora. Conforme Behrens (1999, p. 401):

O desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor. Outros fatores interferem nesse processo, dentre eles aponta-se como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a nova metodologia; o acesso à bibliografia; o material para trabalhar em sala de aula; a utilização de laboratórios de informática; a discussão da nova proposta e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão do grupo de professores [...] para entenderem a nova proposta, entre outros.

É imprescindível que o professor repense o seu fazer pedagógico, como auto-avaliador e questionador da sua própria prática no contexto do APETS, pois segundo Ferreira, Carpin e Behrens (2010, p. 54) a reflexão sobre a prática docente permite a “[...] transição paradigmática, a urgência na mudança da prática docente, o despertar do

professor para a necessária atuação, a visão de que o educando precisa aprender para uma vida plena em sociedade como cidadão participativo, empreendedor e transformador”. Refletir sobre a atuação docente permite ampliar e ressignificar sua ação diante do processo de ensino.

Ainda, diante do quadro apresentado, 12 respostas dos participantes enfatizam a necessidade de mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde, mudança essa que depende de uma nova visão de ensino que precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advindo da visão sistêmica e complexa, principalmente no contexto do APETS.

Dando sequência, na perspectiva da pergunta dois do questionário de avaliação processual, foi indagado ao participante a seguinte questão: **Você vem realizando aprendizagens, tanto com o apoio do conteúdo disponível quanto com as trocas de experiência entre você e os participantes neste curso. O que você considera mais relevante?**

- a. A leitura crítica e reflexiva dos materiais.
- b. As trocas realizadas com os colegas.
- c. As duas situações. Justifique a sua escolha.

A resposta C apresentou maior incidência, ou seja, com 114 incidências. A pergunta realizada tinha o objetivo de investigar a forma de aprendizagem por meio do AVA Eureka. Conforme o Quadro 19, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 19 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque de escolherem as duas situações (Leitura Crítica/Reflexiva dos Materiais e as trocas de experiências) realizadas pelos participantes no AVA Eureka durante o processo de aprendizagem

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a interação entre Leitura Crítica/Reflexiva e trocas de experiências	Total de respostas: 51
“Tanto a troca de informações como as leituras são importantes para se interar dos assuntos”.	QAP013S2
“Uma está ligada a outra. A leitura induz ao debate logo fornece a troca de conhecimentos”.	QAP019S1
“As duas situações são complementares”.	QAP026S2
-Relacionados a situações de Aprendizagem	Total de respostas: 37
“Os conteúdos apresentados durante o curso e a troca de experiência contribuiu para aprendizagem”.	QAP015S4

“A aprendizagem se torna mais significativa quando lemos algo e discutimos com as pessoas a nossa volta”.	QAP014S3
“Acredito que para aprender qualquer coisa é necessário ler e compartilhar experiências. Não me vejo aprendendo sem realizar essas duas ações”.	QAP024S5
-Relacionados à relação entre teoria e prática	Total de respostas: 26
“Ambas situações, pois nas leituras a teoria e com nossos colegas temos a prática, nos comprovando o que realmente pode dar certo em nossa prática pedagógicas”.	QAP19S2
“As duas alternativas são muito importante, pois uma dá subsídio para outra, sendo que a teoria é vista na leitura e a troca é constatada na prática”.	QAP001S2
“Leitura crítica e reflexiva dos materiais, nos apresenta a teoria e como devemos proceder. As trocas com os colegas já nos trazem experiências que colegas já tiveram e que já sabem aquilo que deu certo na prática pedagógica”.	QAP021S2

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

Conforme o quadro 19, diante dos motivos explicitados pelos participantes, 51 deles responderam que a interação entre a Leitura Crítica/Reflexiva e trocas de experiências foram fundamentais para o processo de aprendizagem no AVA Eureka. A interação entre essas duas possibilidades de aprendizagem permite que a aprendizagem em grupo se torne colaborativa, pois conforme Torres (2007, p. 341) a aprendizagem colaborativa

[...] é um processo ativo que se dá pela construção colaborativa entre os pares; os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo; a autoridade é compartilhada; o professor é um facilitador, um parceiro da comunidade de aprendizagem; ocorre a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno, existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega.

A interação no AVA Eureka possibilitou ao grupo de participantes uma rica troca de experiências e de novos conceitos teóricos diante do APETS. A teoria apresentada nas unidades e principalmente a fornecida pelo *e-book* utilizado no curso de extensão como leitura base permitiu a construção colaborativa da aprendizagem no grupo.

Dando sequência, a questão 3 do questionário apresentava o seguinte questionamento: **Você está conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso em sua realidade de atuação?**

a. Sim.

b. Não. Justifique sua resposta:

A resposta que apresentou maior incidência foi sim com 101 incidências. A pergunta realizada tinha como objetivo investigar se os participantes estavam conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos no curso no contexto do APETS. Conforme o Quadro 20, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 20 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar que estão aplicando os conhecimentos adquiridos durante o curso em sua realidade de atuação

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados à aplicabilidade no contexto do APETS	Total de respostas: 49
“Sim, inclusive com as orientações que foram dadas em cada unidade, foi possível aperfeiçoar, inclusive alterar a ordem de alguns procedimentos, como por exemplo, o uso do álcool após a higiene das mãos que fazíamos na chegada e na saída da Pediatria. Conforme o professor Jacques, ele orientou que o álcool não pode ser passado logo após a higiene das mãos, porque pode ocasionar dermatite, ressecamento da pele. E era justamente como fazíamos, e a partir desta orientação eu alterei o momento de passar o álcool nas mãos dos acadêmicos de pedagogia que participam do projeto na ala de Pediatria”.	QAP016S4
“Muitos colegas tem postado contribuições que nos ajudam a elaborar ideias diferentes e inovadoras. Cito como exemplo a contação de histórias onde pudemos aplicar no hospital e tivemos um retorno muito gratificante”.	QAP006S2
“No meu caso vocês nem imaginam de como estão sendo especiais e importantes para o meu trabalho. Pois comecei no início deste ano o atendimento domiciliar e muitas das minhas práticas estou aprendendo com vocês, principalmente mediante algumas situações que o aluno tem que fazer tratamentos de quimioterapia, trazendo muito desconforto e assim aprendi muitas atividades a realizar nesses dias”.	QAP019S2
-Relacionados as situações de Aprendizagem e Conhecimento	Total de respostas: 25
“O curso tem contribuído muito para meu conhecimento. As novas aprendizagens estão propiciando o desenvolvimento do meu trabalho de uma forma mais segura e competente”.	QAP008S1
“Tenho procurado por em prática muitas coisas que tenho aprendido no curso, muitos dos conhecimentos adquiridos, o que com certeza tem somado ainda mais a minha prática diária”.	QAP009S1
“O conhecimento possibilita a mudança de postura	QAP004S2

frente a determinadas situações de ensino e aprendizagem”.	
-Relacionados a prática pedagógica	Total de respostas: 09
“Sem dúvida, as minhas aulas não são mais as mesmas, eu me modifiquei ao longo do curso e a minha prática pedagógica também modificou”.	QAP010S2
“As leituras e os relatos dos colegas contribuíram para a ampliação da minha prática”.	QAP007S5
“Tudo que aprendemos reflete na nossa prática diária”.	QAP011S4
-Relacionados a situações diversas	Total de respostas: 18
“Foi muito interessante saber que estou no caminho certo em meu trabalho”.	QAP003S2
“Certamente algo mudou em mim, me senti mais segura naquilo que estava fazendo e tranquila”.	QAP022S5
“Na verdade, eu consegui por algum tempo, mas no momento o Vinícius está em Curitiba, pois fará o transplante no próximo dia 23”.	QAP022S5

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

Em relação ao quadro 20, os motivos explicitados pelos participantes evidenciam que 49 responderam que estão aplicando os conhecimentos adquiridos no curso em sua realidade de atuação. Foi possível identificar pelas respostas dessa categoria que o conhecimento adquirido foi colocado em prática diante dos diferentes contextos do APETS, principalmente diante do atendimento pedagógico domiciliar. Matos e Ferreira (2015, p. 226) enfatizam que os diferentes contextos:

[...] retratam a diversidade educacional e de atuação profissional docente, é necessário o professor reconhecer os níveis e as modalidades de educação e ensino e os diferentes contextos para além da sala de aula. Os diferentes contextos de ensino representam um direito e uma necessidade de educação que a sociedade apresenta na atualidade, sendo um importante elo integrador que favorece a democratização da educação que se realiza com a inclusão de todos perante a garantia de uma educação de qualidade.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso possibilitaram novas aprendizagens que estão relacionadas diretamente a prática pedagógica no APETS.

Na sequência, a questão 4 do questionário de avaliação processual, indagava a seguinte questão: **Diante da sua realidade aponte que instituições (hospital, clínica, casa de apoio, instituições de educação, etc.) ofertam atividades relacionadas ao atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.**

A resposta que apresentou maior incidência estão relacionadas as instituições de Curitiba, com 28 incidências. A pergunta tinha o objetivo de identificar as instituições

que realizam APETS nas diferentes regiões do Brasil. Conforme já foi informado na tese, 65% dos participantes do curso de extensão *Online* são do Estado do Paraná. O Quadro 21 apresenta as categorias criadas a partir das respostas dos participantes.

Quadro 21 - Alguns motivos explicitados pelos participantes diante do conhecimento de instituições de Curitiba que ofertam atividades relacionadas ao APETS.

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a diferentes instituições que realizam o APETS	Total de respostas: 24
“Em Curitiba a PMC/SME mantém convênio com os Hospitais: Erasto Gaertner, Pequeno Príncipe e Hospital das Clínicas e ainda com a APACN - Associação de Apoio a Criança com Neoplasia - casa de apoio. A SEED/SAREH além destes hospitais mantém convênio com o Hospital do Trabalhador e o Evangélico”.	QAP002S1
“As instituição de que me recordo no momento são: Secretaria de Estado da Educação (SEED); Secretaria Municipal de Educação (SME); Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Colégio Sagrado Coração de Jesus (no Curso de Magistério); Hospital Pequeno Príncipe”.	QAP006S1
“Em Curitiba o Sareh oferta atendimento na Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia - APACN, no Hospital Universitário Evangélico de Curitiba, no Hospital das Clínicas, no Hospital do Trabalhador, no Hospital Erasto Gaertner e no Hospital Pequeno Príncipe”.	QAP023S2
-Relacionados ao atendimento pedagógico domiciliar	Total de respostas: 04
“Faço atendimento educacional domiciliar à uma aluna com diagnóstico de Artrite Rematóide Juvenil, severa. É uma menina de 11 anos , há 3 anos faz o tratamento em Curitiba no Hospital Pequeno Príncipe”.	QAP008S4
“Faço parte do programa SAREH, portanto citaria as unidades conveniadas a este programa, como hospitais e casas de apoio. Também atuo no atendimento domiciliar que considero de grande importância neste contexto”.	QAP006S2
“Aqui em Curitiba, vários hospitais fazem este atendimento. E inclusive algumas crianças tem esse atendimento em seu domicílio”.	QAP019S2

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 21 foi possível levantar 24 motivos que foram explicitados pelos participantes em relação a diferentes instituições que realizam o APETS e 04 em referência ao atendimento pedagógico domiciliar. Sabemos que o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde no contexto hospitalar é o mais citado

pelos participantes, os mesmos apontaram vários hospitais de Curitiba que realizam o atendimento pedagógico, mas também enfatizaram o atendimento pedagógico que acontece nas casas de apoio e na residência do aluno.

Em relação pergunta 5 do questionário: **Qual sua opinião sobre o curso de extensão: Formação continuada *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.**

A resposta que apresentou maior incidência foi a opinião positiva sobre o curso com 121 incidências. A pergunta tinha o objetivo de verificar a opinião do participante em relação a formação continuada *Online*, lembrando que o participante respondeu esta pergunta do questionário processual no mês de Outubro de 2012, que corresponde ao participante estar na metade do curso. Diante do Quadro 22, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 22 - Alguns motivos explicitados pelos participantes diante da opinião positiva do curso de extensão: Formação Continuada *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a possibilidade de ampliar conhecimentos	Total de respostas: 29
“Excelente oportunidade para aperfeiçoarmos este trabalho tão especial, aprofundarmos conhecimentos e aprendermos, de fato, aspectos novos, com os quais não tínhamos contato nas escolas. É uma nova situação, que requer habilidades e conhecimentos novos”.	QAP026S2
“O curso de extensão em questão contribuiu sobremaneira gerando novos conhecimentos e enriquecendo o trabalho pedagógico junto aos alunos em tratamento de saúde”.	QAP008S1
“Contribuiu muito para complementação do conhecimento e certamente mudou o que eu pensava sobre o que é a educação hospitalar além de ter levantado muitas hipóteses que eu não imaginava ser possível”.	QAP007S5
-Relacionados a possibilidade de realizar o curso <i>Online</i>	Total de respostas: 21
“A formação continuada online favorece os professores porque não há necessidade de locomoção”.	QAP004S5
“São possibilidades que a tecnologia nos proporciona, poder estar fora do “horário tradicional” de aulas, em tempos e espaços diferenciados produzindo, captando conhecimento é fantástico. Administrar a rotina corrida e o tempo para estudos nem sempre é fácil. Formação online acredito que veio para ficar. É o avanço tecnológico	QAP007S3

a favor da educação”.	
“Nunca tinha participado de um curso 100% online, porém, tinha outra ideia sobre esta modalidade de ensino que hoje me fez mudar completamente de ideia. A formação online bem organizada como está é produtiva e nos faz aprender sim. Não tenho dúvidas agora sobre sua eficácia”.	QAP001S2
-Relacionados a trocas de experiências	Total de respostas: 20
“O curso foi maravilhoso, tem nos ajudado muito, trazendo conhecimentos e troca de experiências com os demais colegas do Brasil todo, podemos conhecer a realidade vivenciada por nossos colegas de outras regiões e também aprender através do material disponibilizado”.	QAP016S1
“A troca de experiências foi fundamental, aprendi bastante com as colegas que atuam nesta área. O curso deveria acontecer novamente e contemplar mais professores”.	QAP017S4
“O curso foi ótimo, proporcionaram momentos de reflexões valiosas, aprendizagens que levaremos para o resto da vida. A troca de experiência foi sensacional. Tomara que o curso tenha outras etapas. Parabéns a todos”.	QAP001S4
-Relacionados a contribuição a prática pedagógica	Total de respostas: 16
“O curso é muito bom, pois oferece sugestões e ideias que podemos colocar em prática no nosso dia a dia, mesmo ideias que parecem nunca serem aplicadas na nossa atividade, podem trazer novas informações”.	QAP013S2
“A minha opinião em relação ao curso é positiva, pois considerando que o tema é um tanto novo em nosso meio, o curso me ajudou muito para a minha prática e também dos meus colegas, pois repasso a eles, os conhecimentos adquiridos”.	QAP025S2
“Este curso de extensão está sendo de uma importância para minha prática pedagógica, pois a cada momento de leitura ou de troca de experiência, percebo que temos que aprender mais e mais e, que o crescimento profissional é algo fortalecido diariamente”.	QAP021S5
-Relacionados aos materiais e a organização do curso	Total de respostas: 21
“Curso extremamente organizado com abordagem de assuntos atuais, bastante esclarecedor e com conteúdo excelente. Indispensável aos profissionais da área. Foi o 1 curso que tive oportunidade de ler muito e produzir materiais de valor, inclusive para publicações”.	QAP015S2
“Achei muito relevante e enriquecedor, principalmente para quem ainda não atua neste espaço. A equipe muito boa e muito presente, além de muito organizada. Aliás, o ambiente virtual de vocês é perfeito, a dinâmica muito boa”.	QAP001S3
“O curso está muito bem organizado e com um	QAP014S3

sequência lógica adequada”.	
-Relacionados a situações diversas	Total de respostas: 14
“Está sendo interessante”.	QAP014S4
“De grande valia para as pessoas que atuam na área”	QAP014S1
“Foi muito bom”	QAP003S2

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

Em relação ao quadro 22, os motivos explicitados pelos participantes evidenciam que 29 responderam que a opinião positiva está relacionada a possibilidade de ampliar os conhecimentos. O professor necessita ampliar sua rede de conhecimento diante das novas possibilidades pedagógicas advindas da realidade educacional e dos desafios que ela enfrenta, principalmente em relação a formação docente. Para Behrens (2006, p. 68), essas novas necessidades pedagógicas exigem um aprendizagem constante onde “as pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida devendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários”. Contudo, na dimensão da relação entre docente e conhecimento, Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 74) enfatizam que:

É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais de seu ambiente, as oportunidades que podem ser integradas no currículo, as expectativas dos alunos etc. Esse tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, de sua cultura, dos docentes e das normas de funcionamento. Por último, os docentes têm que possuir conhecimento sobre os alunos, de sua procedência, dos níveis de rendimento em cursos prévios, de sua implicação na escola. Esse tipo de conhecimento não se adquire a não ser em contato com os alunos [...], portanto, serão as práticas de ensino a oportunidade mais adequada para promovê-la. Assim, é imprescindível desenvolver nos docentes em formação a sensibilidade necessária para atender a esses aspectos [...].

A relação entre docência e conhecimento é fundamental no APETS, pois é por meio do conhecimento que o professor consegue ampliar a prática pedagógica, teorizar e estabelecer relação entre ensino e aprendizagem.

Na penúltima questão do questionário, a questão 6 indagava o seguinte: **Durante a realização das atividades e das propostas desenvolvidas no curso *Online* o que você mais sentiu falta em relação ao curso como contribuição para a sua formação continuada.** A resposta que apresentou maior incidência foi não sentiu falta de nada, com 41 incidências. A pergunta realizada tinha o objetivo de verificar a ausência de elementos do curso de extensão *Online* para a formação do participante.

Conforme o Quadro 23 apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 23 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a resposta de não sentir falta de nada em relação ao curso de extensão *Online*

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados ao curso corresponder as expectativas do participante	Total de respostas: 12
“O curso em sua totalidade atendeu as minhas expectativas, uma vez que todas as atividades foram organizadas cuidadosamente compondo um conjunto de procedimentos teóricos e pedagógicos necessário a realização da educação a distância na modalidade virtual”	QAP009S5
“Eu acredito que não tenha faltado nada, pois o curso contemplou ao que se propôs e atendeu as minhas expectativas”.	QAP009S1
“Não senti falta de nada, o curso contemplou todas as minhas expectativas em relação à aprendizagem, contribuiu muito para a minha formação, com toda certeza”.	QAP006S1
-Relacionados ao curso estar bem organizado	Total de respostas: 22
“Com sinceridade...nada. O tempo para execução das atividades foi bom. Muito contato entre as pessoas. Respostas às dúvidas. Enfim, tudo bem organizado”.	QAP005S1
“Sinceramente, não percebi lacunas no curso, realmente o curso está estruturado de forma a proporcionar uma ótima formação continuada”.	QAP015S2
“O curso foi bem elaborado, com um cronograma a ser seguido rigorosamente. A equipe está de parabéns e que venha outros neste mesmo formato”.	QAP019S3
-Relacionados a situações diversas	Total de respostas: 7
“Não senti falta de nada”	QAP020S5
“Até o presente momento não senti falta de nada”.	QAP009S3
“Nada tenho a relatar”.	QAP008S1

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

Em relação ao quadro 23, foi possível verificar que 22 participantes apresentaram motivos de não sentirem falta de nada no curso de extensão *Online* pelo fato dele ser bem organizado. Segundo Kenski (2012, p. 148) o ensino a distância “[...] precisa ser organizado com muita disciplina e muitos cuidados. Essa “arquitetura” é planejada e montada antes mesmo de o curso se iniciar. Um trabalho cuidadoso que demanda tempo e muito estudo [...]”. É fundamental que o curso *Online* seja bem organizado, pois o aluno precisa dessa organização para aprender e organizar o seu estudo.

A última questão do questionário de avaliação processual, indagava o seguinte: **Descreva ou aponte o que mais te agradou até este momento no curso de extensão online.** A resposta que apresentou maior incidência foi em relação aos textos e materiais utilizados no curso de extensão *Online* com 44 incidências. A pergunta tinha o objetivo de investigar quais elementos do curso mais agradaram os participantes. Conforme o Quadro 24 apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 24 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a resposta ao gostar dos textos e do material utilizado no curso de extensão *Online*

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a diversidade textos e materiais utilizados	Total de respostas: 21
“Material diversificado”.	QAP005S5
“As atividades foram muito diversificadas”.	QAP021S3
“A variedade de informações que todos postaram: textos, vídeos, links, assuntos...é muito boa essa troca”.	QAP014S1
-Relacionados aos textos utilizados no curso	Total de respostas: 18
“Ler textos pertinentes ao meu trabalho como pedagoga, ler os depoimentos das colegas online. Enfim, como já mencionei estou amando tudo, o curso está ótimo. Vocês poderiam criar o curso “nível II”, rsrs”.	QAP018S5
“Os textos de fácil entendimento”.	QAP015S2
“Primeiramente os textos, pois estão me ajudando e esclarecendo muitas coisas e a forma em que se deram os trabalhos. Fiz o curso com prazer. Obrigada”.	QAP008S4
-Relacionados a qualidade	Total de respostas: 5
“As questões foram objetivas, com clareza no seu comando. Os materiais selecionados de boa qualidade”.	QAP017S2
“O material é muito bom (e pode melhorar)”.	QAP014S4
“Textos e materiais de boa qualidade”.	QAP013S4

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 24, foi possível verificar que 21 participantes elegeram que gostaram mais dos textos e do material utilizado no curso porque ele é diversificado. O curso de extensão *Online* fez uso de uma variedade de textos e materiais utilizados, como *e-book*, links, vídeos, slides, relatos de experiências, entre outros. Segundo Andrade (2003, 137-138) o material utilizado na educação *Online* deve ser:

[...] capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem, onde o professor passa a exercer o papel de condutor de um conjunto de atividades que procura levar a construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora.

O material utilizado na educação a distância enriquece muito a aprendizagem do aluno, principalmente quando o professor utiliza todos os recursos do ambiente virtual de aprendizagem para disponibilizar materiais em diversos formatos para atender as diferentes formas de aprendizagem.

No questionário de avaliação formativa foram analisadas 5 perguntas abertas, as questões: 6, 7, 13, 14, e 15. As respostas dessas indagações juntamente com questionário processual ajudaram a responder o objetivo da tese. Na pergunta 6 do questionário formativo indagamos a seguinte questão: **O que você retiraria ou acrescentaria neste curso *Online* para torná-lo ainda melhor?** A resposta que apresentou maior incidência foi acrescentar mais tempo para realizar as atividades do curso com 56 incidências. A pergunta realizada tinha o objetivo de levantar quais elementos do curso de extensão *Online* foram necessário ou não para a formação continuada. Conforme o Quadro 25, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 25 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a necessidade de acrescentar mais tempo ao curso *Online* para torná-lo ainda melhor.

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a organização do tempo para realizar as atividades do curso	Total de respostas: 25
"Preciso organizar meu tempo para realizar as atividades do curso, me falta tempo, mas estou conseguindo fazer".	QAF007S1
"Eu particularmente preciso de mais tempo para me organizar em relação as atividades do curso, não estou sabendo me organizar, não estava acostumada a estudar online".	QAF004S3
"Tenho que me organizar melhor em relação ao tempo, tenho que me adaptar em relação ao tempo para realizar as atividades do curso e organizar o tempo das minha atividades diárias".	QAF018S4
-Relacionados a docência	Total de respostas: 31
"A minha vida de professora é muito corrida, dou aula em duas instituições diferentes e ainda faço atendimento pedagógico domiciliar".	QAF013S3

“Tenho muitas atividades da escola, planejamento de aula, correção de atividades, dar conta da parte burocrática da escola e ainda atender os meus alunos com dificuldades de aprendizagem, me falta tempo, a minha vida de professora é muito corrida”.	QAF007S2
“Tenho muitas atividades como professor, tenho que organizar meu tempo em relação a minha vida profissional para me dedicar ao curso”.	QAF012S1

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 25, foi possível verificar que 31 participantes apresentam motivos para justificar a necessidade de acrescentar mais tempo nas atividades do curso devido à carga de trabalho que a profissão tem na contemporaneidade. É importante que o planejamento de qualquer curso a distância investigue o perfil do participante. A investigação deste segmento ajuda na criação e no desenvolvimento do curso. A atividade docente é complexa, o professor desenvolve dentro e fora da instituição de ensino muitos afazeres relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191):

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho.

A relação do professor com o trabalho necessita de uma boa organização, as atividades docentes não podem acarretar problemas no desenvolvimento da profissionalidade. Kenski (2013, p. 35) enfatiza a condição do tempo para o trabalho e comenta que:

Se considerarmos as três dimensões fundamentais do tempo do trabalho, ou seja, sua duração, seus ritmos e sua localização entre os demais tempos, percebemos que a urgência se manifesta em todos eles na atualidade. A informatização do trabalho e seu redimensionamento em escala planetária provocam novos desafios e práticas.

Quando o trabalho docente é mediado pelas tecnologias é necessário uma organização do tempo em relação as ações de ensino, principalmente as relacionadas à mediação, interação e ao retorno das atividades realizadas pelos alunos.

Em relação a pergunta 7 do questionário formativo, realizamos a seguinte pergunta: **Quais foram as contribuições da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?** A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta foi que a formação continuada *Online* contribuiu para à aquisição de novos conhecimentos, com 41 incidências. A pergunta realizada tinha o objetivo de levantar quais foram as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Conforme o Quadro 26, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 26 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar as contribuições da formação continuada *Online* em relação a aquisição de novos conhecimentos

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados ao APETS	Total de respostas: 28
“Essa formação contribuiu para que eu pudesse adquirir novos conhecimentos em relação ao escolar em tratamento de saúde”.	QAF012S2
“Adquiri muitos conhecimentos neste curso, muitos assuntos são novos relacionados ao prática do professor além dos muros da escola”.	QAF010S5
“Temas relevantes, novos conhecimentos relacionados ao atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde”.	QAF003S4
-Relacionados ao desenvolvimento profissional	Total de respostas: 13
“Os novos conhecimentos adquiridos no curso me ajudaram muito profissionalmente, me esclareceram sobre dúvidas que eu tinha, por exemplo, os cuidados que eu devo ter no atendimento do escolar em tratamento de saúde.	QAF022S1
“Foram muitos temas trabalhados no curso, adquiri conhecimentos que serão muito úteis para o meu desenvolvimento como profissional. São poucas as possibilidades de formação continuada nesta área, valeu muito a pena”.	QAF021S5
“O curso possibilitou a aquisição de novos conhecimentos que foram fundamentais para me desenvolver profissionalmente, pois a partir desses conhecimentos me torno um profissional melhor, mais preparado”.	QAF027S2

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 26, foi possível verificar que 28 participantes mencionaram que a formação continuada *Online* contribuiu na aquisição de novos conhecimentos relacionados ao atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Concordamos com as respostas dos participantes, pois um curso de extensão ou especialização precisa contribuir de alguma maneira na aquisição de novos conhecimentos. Como já foi mencionado na tese, as pesquisas relacionadas ao APETS só começaram a aumentar a partir do ano 2000, ainda temos poucos estudos sobre esta temática. O fato dos participantes terem sinalizado que o curso contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos relacionados ao APETS mostra um avanço, uma significativa contribuição aos professores que atuam e se desenvolvem profissionalmente a partir dos novos conhecimentos adquiridos na formação.

Na pergunta 13 do questionário formativo, indagamos a seguinte questão: **Qual atividade realizada no curso que você mais gostou de participar? Por quê?** A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta foi a atividade realizada na unidade de contação de História com 41 incidências. A pergunta tinha o objetivo de investigar qual foi a atividade que o participante gostou mais de participar. Conforme o Quadro 27, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 27 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porquê de terem gostado mais da atividade realizada na unidade de contação de história.

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a possibilidade de imaginação	Total de respostas: 30
“Adorei realizar a atividade de contação de história, a minha imaginação foi a mil”.	QAF022S1
“Esta atividade possibilitou utilizar a minha imaginação, gostei muito da possibilidade de imaginar e contar uma história, é muito divertido”.	QAF019S1
“Gostei desta atividade pelo simples fato de poder imaginar. A imaginação possibilita que o contador de histórias descreva os fatos de uma maneira lúdica”.	QAF014S5
-Relacionados a possibilidade de criar histórias	Total de respostas: 11
“Realizei esta atividade com muito gosto, pude criar histórias a partir de fatos reais e imaginários”.	QAF013S3
“É uma atividade que possibilita a criação de histórias, explorar a criatividade”.	QAF011S1
“Ao realizar esta atividade tive a possibilidade de criar uma história a partir de um fato real”.	QAF015S4

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 27, foi possível identificar que 30 participantes mencionaram ter gostado da atividade realizada na unidade de contação de história. Esta atividade proporcionou que o participante transformasse um relato de vida em um conto de fadas. No APETS o professor que utiliza da contação de história para ensinar pode utilizar muito da imaginação. A imaginação é um quesito fundamental que permite a liberdade de expressão. Souza e Bernardino (2011, p. 236) enfatizam a importância da contação de história na educação:

De acordo com vários estudiosos a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade.

A contação de história no APETS é muito importante, pois apresenta as mesmas contribuições citadas acima pelas às autoras e ajuda significativamente na recuperação do estado de saúde do escolar em tratamento de saúde. É uma opção que deve ser explorada pelo professor tanto no processo de ensino quanto na ludicidade.

A pergunta 14 do questionário formativo, realizava a seguinte questão: **Qual atividade realizada no curso você menos gostou de participar? Por quê?** A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta foi nenhuma atividade, com 45 incidências. Em segundo lugar pela quantidade de incidência foi o Chat realizado no curso com 25 incidências. A pergunta tinha o objetivo de averiguar qual foi a atividade que o participante não gostou de participar. Conforme o Quadro 28, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 28 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar o porque da resposta nenhuma atividade para a atividade do curso que menos gostou de participar.

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados ao curso ser organizado	Total de respostas: 32
“O curso está bem organizado, não senti falta de nada, gostei de todas as atividades”.	QAF001S5
“Ao meu ver o curso é muito bem organizado, os professores são bem prestativos. As atividades propostas foram ao encontro do meu aprendizado, gostei de todas, não tem nenhuma atividade que	QAF013S4

eu não gostei de realizar”.	
“O curso é muito bom, bem planejado e organizado. As atividades são muito interessantes, eu gostei de todas, não tenho nenhuma reclamação em relação as atividades propostas”.	QAF028S2
-Relacionados aos conteúdos	Total de respostas: 13
“Gostei de todas as atividades, os conteúdos são muito interessantes”.	QAF013S1
“O curso atendeu as minhas expectativas, bem planejado, os conteúdos trabalhados são excelentes, gostei de todas as atividades, parabéns para os professores do curso”.	QAF005S3
“Gostei de tudo, bons conteúdos, sem reclamação, gostei de todas as atividades, nenhuma atividade deixou a desejar”.	QAF022S1

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 28, foi possível identificar que 32 participantes mencionaram o porque da resposta nenhuma atividade para a atividade do curso que menos gostou de participar. Os motivos para a resposta nenhuma das atividades está relacionado a organização do curso. Os participantes gostaram de realizar as atividades desenvolvidas na formação e deram ênfase na organização do curso e das atividades. É importante ressaltar que a organização do curso reflete na aprendizagem e avaliação. Segundo Gomes (2011, p. 1682) a organização de um curso *Online* pode acontecer da seguinte forma:

Podemos, de alguma forma, associar a um modelo de organização de cursos/disciplinas mais tradicionalista, mais expositivo, mais centrado nos “conteúdos” e mais baseado nas teorias de aprendizagem de carácter comportamentalista ou behaviorista, uma tendência para um modelo de avaliação mais centrado em produtos e resultados de aprendizagem, perspectivados como capacidade de reproduzir e aplicar conteúdos e conhecimentos adquiridos. Em contra-partida, a um modelo de organização de cursos online mais baseado em princípios sócio-construtivistas, mais focalizado na natureza do processo através do qual ocorrem as aprendizagens e se desenvolvem competências, podemos associar a necessidade de formas e instrumentos alternativos de avaliação, que nos permitam ter evidências do percurso realizado e das competências desenvolvidas. Neste contexto, outro tipo de instrumentos e técnicas de avaliação têm que ser consideradas, entre as quais se podem enumerar a participação em fóruns de discussão, a elaboração de um portefólio ou a construção de mapas cognitivos.

Em relação ao que foi descrito acima por Gomes (2011) o curso *Online* que é objeto de estudo desta tese, teve a sua organização baseada no processo de aprendizagem, na diversidade dos instrumentos avaliativos e de interação, bem como,

na construção de uma mediação pedagógica significativa para a realização das atividades desenvolvidas relacionadas ao APETS. Todo o processo de organização de um curso *Online* repleto na aprendizagem do aluno, na sua capacidade de interagir e utilizar o ambiente virtual de maneira satisfatória.

A pergunta 15 do questionário formativo, realizava o seguinte questionamento: **Qual a sua maior dificuldade no decorrer deste curso *Online*?** A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta foi a falta de tempo, com 66 incidências. A pergunta tinha o objetivo de verificar qual foi a maior dificuldade que o participante teve durante o curso. Conforme o Quadro 29, apresentamos as categorias que foram criadas a partir da resposta dos participantes:

Quadro 29 - Alguns motivos explicitados pelos participantes para justificar a falta de tempo como uma dificuldade que o participante teve durante o curso *Online*

Motivos Explicitados	Participantes
-Relacionados a falta de tempo para estudar	Total de respostas: 19
“Eu trabalho muito, não me sobra tempo para estudar”.	QAF012S1
“Não consigo arrumar tempo para estudar, a minha vida como professora é super corrida, sou diretora em uma escola no período na manhã”.	QAF027S2
“Sem tempo para estudar, não consigo me dedicar, tudo está passando muito rápido”.	QAF022S3
-Relacionados a falta de tempo para realizar as atividades do curso	Total de respostas: 47
“Ser mãe, dona de casa, professora e ainda atuar na escolarização hospitalar não está sendo fácil. Não consigo arrumar tempo para fazer as atividades do curso, colocar em dia as atividades. Você irão dar um tempo a mais no final do curso para realizar as atividades pendentes?”.	QAF008S4
“Pouco tempo para realizar as atividades e para ajudar estou sem tempo para fazer as atividades”.	QAF016S5
“Minha maior dificuldade foi a de arrumar tempo para fazer as atividades do curso, pena que esse curso não tem uma carga horária maior para realizar as atividades das unidades”.	QAF001S1

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

No quadro 29, foi possível identificar que 47 participantes mencionaram que a maior dificuldade no decorrer do curso foi a falta de tempo. A profissão professor na contemporaneidade está marcada por uma intensificação das tarefas relacionadas ao processo de ensino. A quantidade de ações que são desenvolvidas pelo professor aumentam, e muitas delas são burocráticas como a parte da administração dos livros

de chamada e preenchimento do mesmo. Romanowski e Martins (2010, p. 297) enfatizam que:

O novo modo de organização escolar em que a escola passa a assumir responsabilidades pela definição dos currículos, de gestão e de relação com a comunidade, amplia a demanda de atividades e responsabilidades do professor. Paradoxalmente, a autonomia e a exibibilidade trazem aos professores uma carga maior de responsabilidade pelo sucesso e fracasso da escola, elenca implicações das atuais mudanças na escola brasileira, com a expansão dos níveis de escolarização e de acesso à população que estava excluída da escola, desde a necessidade de assegurar o sucesso da escolarização ao conjunto dos alunos, a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo, inclusive a convivência com a violência.

Muitos dos professores que realizaram esta formação continuada trabalham um período como docente na educação básica e outro período é dedicado ao APETS. Sabemos que a falta de tempo compromete a qualidade do ensino e acarreta problemas ao desenvolvimento das atividades relacionadas à docência.

Sem tempo o professor não consegue planejar suas aulas, estudar e se dedicar ao ensino e, principalmente, atender o aluno com dificuldade de aprendizagem. Quando o tempo é escasso e a quantidade de atividades relacionadas à docência aumenta, ocorre uma sobrecarga crônica e persistente que irá fazer parte do dia a dia da vida profissional do professor.

A grande maioria dos professores que atuam no APETS são professores que estão lotados na Secretaria de Educação do Município ou no Estado, e muitos deles encontram-se em situação em que a atividade docente ocorre em duas ou mais instituições de ensino, além do APETS. O tempo é uma questão fundamental para atividade docente, principalmente para o professor que atua no APETS.

Diante da análise de conteúdo realizada nos dois questionários, juntamente com a observação participativa do pesquisador buscamos no próximo capítulo responder o objetivo geral e descrever as contribuições da formação continuada *Online* para o desenvolvimento profissional do professor que atua no APETS.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desta tese buscou investigar a formação continuada *Online* para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Como já foi mencionado na introdução, a partir do levantamento realizado no banco de teses da CAPES do ano de 1987 a 2014, às pesquisas relacionadas ao atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde só começaram a aumentar a partir do ano 2000, que ainda existe uma carência de pesquisas nesta área, principalmente, às investigações relacionadas à formação continuada do professor que atua no APETS.

Diante de tais constatações, o problema de pesquisa que orientou a nossa investigação partiu da seguinte indagação: Como a formação continuada *Online* pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde e quais as repercussões dessa formação pedagógica? Para responder ao problema proposto, nosso objetivo geral buscou **analisar o processo de formação continuada *Online* ofertada aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional docente.**

Para alcançar tal objetivo, na revisão da literatura da tese, foram delimitados e aprofundados temas relevantes ao APETS, que contribuíssem para o entendimento dessa ação pedagógica que acontece além dos muros da escola. Para constituir a revisão da literatura, foram consultados diferentes autores e pesquisadores pertinentes do Brasil e do exterior que propiciaram a ampliação dos conhecimentos que tratam da formação de professores e seu desenvolvimento profissional, especificamente, a formação continuada *Online*.

A partir dos conhecimentos adquiridos com a revisão da literatura, principalmente, tomando como base as reflexões de Delors *et al* (2006), Morin (2000) e Tardif (2012), foi possível propor os saberes biopsicoeducacionais, destinado ao professor que atua no APETS diante de uma visão complexa. Estes saberes, tem como foco o saber docente que relaciona as ações que envolvem o APETS, saber este relativo aos fatores biológicos, psicológicos e educacionais que se entrelaçam e

abrangem as questões relativas a educação e saúde.

Ainda, com foco no objetivo geral da tese, organizou-se um processo de formação continuada *Online*, especificamente, um curso de extensão que foi destinado aos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, curso este que advém de um projeto aprovado no CNPq.

O curso de extensão *Online* criado foi denominado de “Formação Continuada *Online* para Professores que atuam com Escolares em Tratamento de Saúde”. A formação proposta visou o desenvolvimento profissional do professor que atua no APETS, compreendendo-o como um progresso permanente para a formação, relacionado a um processo de mudança do docente e de sua prática pedagógica; de melhoria das competências profissionais; da conscientização de seu papel como professor que atua além dos muros da escola, em diferentes contextos de ensino; na aquisição de novos conhecimentos que envolvem a dimensão pessoal e profissional.

Em aderência a essa proposta, elegeu-se à abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, entendendo que esse tipo de pesquisa permite o envolvimento ativo do pesquisador na busca por respostas, em investigar como acontecem as relações ou os fenômenos formativos e educacionais, na análise do objeto de pesquisa com a descrição dos fatos, respeitando a subjetividade dos participantes, com a intenção de promover uma formação continuada com o intuito de contribuir ao desenvolvimento profissional. A pesquisa realizada permitiu o envolvimento com objeto de investigação e, ao mesmo tempo, refletir sobre ele, analisá-lo, sem perder a noção do todo.

A presente pesquisa não pretende traçar metas à respeito do processo de formação continuada dos professores que atuam no APETS, mas sim, contribuir com pontos norteadores que ajudem na criação e no desenvolvimento de processos formativos que permitam a aquisição e a ampliação de conhecimentos.

Com isso, a convergência dos resultados de todo o processo da pesquisa, incluindo a criação e o desenvolvimento do curso de extensão *Online*, a observação do pesquisador, a revisão da literatura consultada e a análise de conteúdo realizada nos questionários que permitiu realizar categorias de análise como elementos definidores que permitiram delinear alguns aspectos possíveis de serem considerados na formação continuada *Online* dos professores que atuam no APETS, com vistas à contribuir para o

desenvolvimento profissional desse professor que atua além do contexto formal de ensino, foi possível elaborar aspectos que foram baseados na convergência de todo o processo de pesquisa. Analisando o processo de formação continuada *Online* ofertada aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional, enfatizamos que, a formação continuada *Online* contribui para o desenvolvimento profissional docente quando:

-A formação continuada torna-se mais significativa para o desenvolvimento profissional quando é criada e organizada numa perspectiva coletiva, no diálogo entre os pares, (formadores). A construção da formação continuada na coletividade incentiva a apropriação de conhecimentos entre todos os envolvidos no processo, contribui para o desenvolvimento profissional docente em particular e no coletivo.

-A formação continuada precisa considerar o perfil dos participantes para poder estabelecer as avaliações e o tempo para a realização das atividades. Identificar o perfil dos participantes contribui para que os formadores possam estabelecer melhor o processo de ensino e aprendizagem levando em conta as relações entre docência e tempo.

-Os conteúdos trabalhados na formação continuada precisam contemplar a relação entre educação e saúde e os contextos de ensino do APETS.

-Os materiais utilizados no processo formativo precisam estar em vários formatos (vídeos, *links*, *e-books*, artigos, etc).

-Os formadores que fazem parte do processo formativo precisam contextualizar a teoria e a prática nos diferentes contextos de ensino, sabendo que o meio ambiente influencia o processo de aprendizagem. Daí a importância dos diferentes contextos de ensino do APETS enquanto ambiente que propicia a formação contínua dos professores, contribuindo para seu desenvolvimento profissional, e enquanto espaço democrático, comprometido com a transformação das relações sociais.

-A formação continuada precisa partir das necessidades dos professores para contribuir ao desenvolvimento profissional. A formação continuada é um caminho percorrido por aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional, que buscam ter consciência das dificuldades reais enfrentadas na profissão, na

possibilidade de ressignificar e construir ações para os reais problemas educacionais. A formação precisa estar conectada as realidades e aos desejos e valores da docência para que possa realmente contribuir para o desenvolvimento profissional.

O processo de formação continuada desenvolvido foi relevante, levando em conta as características da formação como curso de extensão. O processo de criação e de desenvolvimento do curso foi concebido na perspectiva do trabalho coletivo entre os pesquisadores da universidade e os professores que atuam no APETS que foram formadores. As dificuldades na criação e no desenvolvimento do curso apareciam quando as opiniões não se encontravam à respeito de um determinado assunto. Na busca por solução, os envolvidos no processo formativo buscavam refletir sobre a situação problema para chegar a um consenso por meio da argumentação das experiências vividas dentro do APETS, atrelada a reais necessidades de ensino e aprendizagem em consonância com as políticas educacionais.

A construção e o desenvolvimento do curso exigiu dos formadores conhecimentos gerais e específicos relacionados ao APETS e noções da educação *Online* para planejar e criar os conteúdos do curso. A construção das unidades do curso no ambiente virtual de aprendizagem solicitou dos envolvidos um grande empenho para planejar as unidades, as avaliações e articular isso ao processo de mediação pedagógica e de interação.

A formação continuada *Online* foi divulgada nas mídias sociais e demais canais de comunicação como um curso gratuito. O curso teve uma grande procura e tivemos dificuldades para selecionar os participantes e inserir os mesmos no ambiente virtual de aprendizagem. Depois que o curso iniciou, o processo de formação aconteceu sem maiores dificuldades.

As repercussões da formação continuada *Online* para o desenvolvimento profissional docente foram positivas diante do formato e da organização do curso. Com base nas respostas dos participantes e nas categorias de análise pudemos identificar que as repercussões da formação para o desenvolvimento profissional estão relacionadas à:

Contribuições da Formação Continuada *Online* para o Desenvolvimento Profissional Docente:

-Possibilitou a aquisição de novos conhecimentos sobre o APETS. O curso, mesmo sendo direcionado aos professores que já atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, proporcionou que os docentes pudessem adquirir novos conhecimentos que estão relacionados ao APETS. Isso podemos verificar na categoria de análise das contribuições da formação continuada *Online* para o desenvolvimento profissional em relação a aquisição de novos conhecimentos.

-Contribuiu para a reflexão sobre a prática. Para que o professor possa se desenvolver profissionalmente é importante refletir sobre a prática docente, não só na perspectiva de pensar sobre o que está fazendo, mais sim, de tornar isso uma ação concreta, ressignificando e aprendendo constantemente para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

-Possibilitou ampliar conhecimentos. A possibilidade de ampliar conhecimentos é um fator relevante para o desenvolvimento profissional, pois percebemos isso na categoria de análise como opinião positiva do participante sobre o curso de extensão *Online*. A ampliação de conhecimentos permite à aprendizagem permanente, que irá certamente influenciar no desenvolvimento profissional docente. Isso podemos verificar na categoria de análise sobre a opinião positiva da formação.

-Possibilitou colocar os conhecimentos em prática. À aplicabilidade de conhecimentos a partir da formação continuada na realidade do professor mostra que o curso de extensão contribuiu não só para o desenvolvimento profissional docente, mas também, para a prática pedagógica do docente que atua em diferentes contextos de ensino. A aprendizagem adquirida na formação continuada permitiu aplicar os conhecimentos no contexto do APETS. Isso podemos verificar na categoria de análise para justificar que estão aplicando os conhecimentos adquiridos durante o curso em sua realidade de atuação.

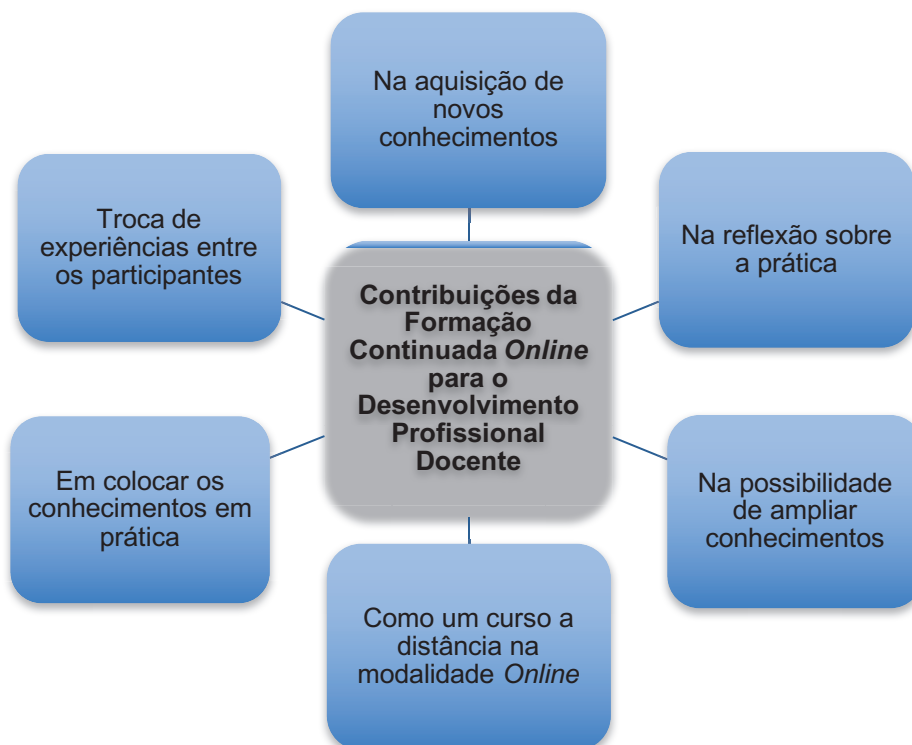
-Permitiu trocar experiências entre os participantes. Durante a análise dos questionários foi possível identificar que a troca de experiências entre os participantes

enriquece o processo de formação e o desenvolvimento profissional. Possibilita também ampliar conhecimentos e práticas, já que a literatura neste contexto é limitada.

-Contribuiu como um curso a distância, na modalidade *Online*. O curso de extensão *Online* atendeu as necessidades dos participantes, bem como, flexibilizou a utilização de diferentes recurso de interação do AVA e de materiais, permitiu reunir pessoas de diferentes estados que atuam no mesmo segmento educacional e, principalmente, por possibilitar que a formação acontecesse a distância. Isso podemos verificar na categoria de análise sobre a opinião positiva do curso de extensão.

No processo de pesquisa, com base nas incidências dos códigos e nas categorias de análise, identificamos que as contribuições relevantes da formação continuada *Online* para o desenvolvimento profissional são as que estão em destaque na Figura 38.

Figura 38 - Contribuições da Formação Continuada *Online* para o Desenvolvimento Profissional



Fonte: O autor.

Conforme a Figura 38, podemos identificar que as contribuições da formação continuada *Online* estão relacionadas a capacidade e a condição de aprendizagem do

participante, da possibilidade de refletir e colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso que aconteceu à distância, na modalidade de educação *Online*, o que possibilitou a troca de experiências entre os participantes de diferentes estados brasileiros, contribuindo de maneira diversa ao desenvolvimento profissional docente.

Implicações da Formação Continuada *Online*

-A maior dificuldade no decorrer do curso está relacionada a falta de tempo. Foi possível identificar que os participantes em suas contribuições apontaram que as dificuldades no decorrer do curso estão relacionadas a falta de tempo para realizar as atividades. A falta de tempo advém de excesso de trabalho e da quantidade de atividades profissionais e pessoais. Podemos identificar essa dificuldade na categoria de análise para justificar a falta de tempo como uma dificuldade que o participante teve no decorrer do curso *Online*.

-Acrescentaria mais tempo para realizar as atividades do curso. Na análise dos dados foi possível identificar que os participantes em suas contribuições apontaram que acrescentariam mais tempo para melhorar o curso *Online*. Tal necessidade advém da relação do professor com trabalho, da sua sobrecarga de atividades, da complexificação da profissão. A organização do tempo é fundamental para o processo de aprendizagem na educação *Online*. É necessário que o professor organize sua vida profissional para poder ter tempo para estudar, aprender em cursos a distância. Verificamos o acréscimo de tempo para tornar o curso melhor na categoria de análise relacionada à necessidade de acrescentar tempo ao curso *Online* para torná-lo ainda melhor.

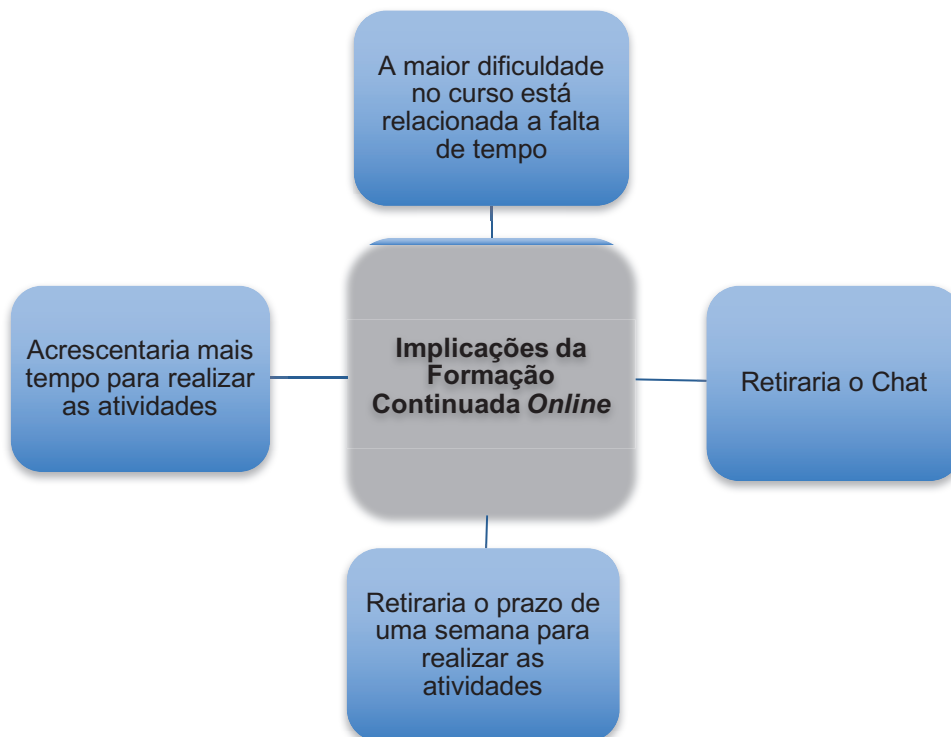
-Retiraria o Chat. Nas contribuições dos participantes foi possível verificar que muitos dos professores não gostaram da metodologia utilizada no Chat. Alegaram que esse recurso de comunicação e interação do AVA não contribuiu para a aprendizagem, reclamaram do horário que o Chat acontecia, no domingo às nove horas, e indicam que gerou dificuldade de se organizar na atividade.

-Retiraria o prazo de uma semana para realizar as atividades. Foi possível identificar que os participantes ampliariam o prazo de uma semana para realizar as

atividades do curso *Online* para torná-lo melhor. A questão da dificuldade com o tempo ficou evidente nas contribuições dos professores.

No processo de pesquisa, com base nas incidências dos códigos e nas categorias de análise, indentificamos as implicações da formação continuada *Online* e evidenciamos as implicações da formação na Figura 39.

Figura 39 - Implicações da Formação Continuada *Online*



Fonte: O autor.

Conforme a Figura 39, podemos identificar que as implicações da formação continuada *Online* estão relacionadas a falta de tempo do participante, tanto em relação à questão da sobrecarga de trabalho quanto da vida pessoal. As implicações que aconteceram na formação permitiram olhar com mais atenção a questão do perfil do participante do curso.

Pontos norteadores para a Formação Pedagógica dos profissionais que atuam no APETS

Diante das contribuições e implicações da formação continuada *Online* foi possível identificar pontos norteadores para a formação pedagógica dos professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Com isso, apresentamos os principais pontos que foram relevantes para a formação do professor a distância.

-A unidade de Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde foi uma disciplina que contribuiu para o desenvolvimento profissional do participante, pois tinha o objetivo de gerar uma reflexão sobre as abordagens conservadoras e inovadoras do trabalho pedagógico com o escolar em tratamento de saúde. Foi possível identificar nas contribuições dos participantes que a disciplina possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde, sendo um conteúdo importante para o APETS, pois permite a mudança da prática pedagógica.

-A leitura crítica e reflexiva dos materiais disponíveis do curso contribuem para a formação quando estão associadas a interação dos participantes por meio da troca de experiências. Essa ação conjunta facilita o processo de aprendizagem.

-A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso necessitam estar relacionados aos diferentes contextos de ensino e a relação entre teoria e prática pedagógica precisa destacar esses diferentes contextos de ensino.

-A unidade de Contação de História foi uma disciplina que contribuiu para o desenvolvimento profissional do participante, pois esta unidade proporcionou ao participante transformar um relato de vida em um conto de fadas. Nas contribuições dos professores ficou evidente a satisfação em realizar a atividade, muitos comentaram que utilizaram a contação de história para ensinar nos diferentes níveis e contextos de ensino.

-Portfólio Digital a construção do portfólio foi uma atividade que muitos professores desconheciam da sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem. Depois que os participantes entenderam o que é um portfólio e qual é a sua função no processo de ensino, muitos professores construíram seus portfólios digitais com as suas aprendizagens mais significativas para a sua profissionalidade e produziram o

portfólio utilizando recursos como o power point, imagens, fotos, vídeos, relatos, etc. Nesta atividade pudemos conhecer os diferentes contextos de ensino que os professores fazem o APETS.

-A continuidade do processo formativo foi uma questão que estava presente nas participações dos professores. Existe uma carência tanto de literatura quanto de processos formativos para os professores que atuam no APETS, principalmente, para os outros contextos de atuação como o atendimento pedagógico domiciliar.

Os pontos norteadores desta formação continuada *Online* são fundamentais para a construção e o desenvolvimento de futuros processos formativos para o APETS, pois eles servem de subsídios para a formação do professor. São pontos de referência que permitem colaborar para a formação, para o desenvolvimento profissional, pois são elementos que foram identificados por meio da pesquisa desta tese e podem ajudar no desenvolvimento de cursos para a formação de professores que atuam no APETS.

A pesquisa desta tese buscou analisar todo o processo da formação continuada *Online*, foi possível identificar relevantes contribuições que servirão para futuras pesquisas e processos formativos. Para ampliar as pesquisas relacionadas ao APETS dentro deste segmento de pesquisa, é importante ampliar a análise de conteúdo, verificar as co-ocorrências existentes entre os códigos, entrevistar os participantes do processo formativo e verificar se as contribuições do curso possibilitaram mudanças na prática pedagógica do professor que atua no APETS.

Propomos, a partir da experiência da criação e do desenvolvimento do curso de extensão *Online*, da pesquisa realizada nesta tese, com base nas contribuições e nos pontos norteadores, a oferta de especializações *Lato Sensu* destinada aos professores que atuam no APETS.

A formação continuada não se apresenta por si só como uma solução para os problemas da educação, mas há o entendimento que ela permite o aprimoramento, o desenvolvimento profissional, que possibilita ao professor fazer a diferença no processo de ensino e assim contribuir para a sua qualidade. Ainda, existe a necessidade de formação continuada para os professores que atuam no APETS, pois a construção de ações coletivas na formação almejam aprimorar a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. **As Dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada**. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2008.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do Portfólio no ensino superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANDRADE, Adja Ferreira de. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 126-148.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli. (Org.) **Formação de professores no Brasil**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

ANDRÉ, Marli. A Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n.19, 2006. p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=128&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso: 22. Mar. 2015.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Rio Grande do Sul. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 487-499. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso: 29. Mar. 2015.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>. Acesso em: 22. 03. 2015.

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5773>>. Acesso em: 26. 03. 2015.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 13. Mar. 2015.

ANDRÉ, Marli; *et al.* Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 152-159, ago./dez. 2010a. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/25/1>>. Acesso em: 31. Mar. 2015.

AROSA, Armando de Castro Cerqueira; SCHILKE, Ana Lúcia Tarouquella. **Quando a escola é no hospital**. Niterói: Intertexto, 2008.

ASP. Academic Search Premier. **EBSCO - Múltiplas Áreas**. Disponível em: <<http://www.ebscohost.com/academic/academic-search-premier>>. Acesso em 15. Dez. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Notas Sócio-Históricas e Antropológicas sobre a Escolarização em Hospitais. In: SCHILKE, Ana Lúcia; NUNES, Lauane Barancelli; AROSA, Armando C. **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres**. RJ, Niterói: Intertexto, 2011. p. 19-36.

BARROS, Alessandra Santana Soares e; GUEUDEVILLE, Rosane Santos; VIEIRA, Sônia Chagas. Perfil da Publicação Científica Brasileira sobre a temática da Classe Hospitalar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 2, p. 335 -354, Mai - Ago, 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 15. Dez. 2014.

BEHAR, Patricia Alejandra; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia kellen Araújo de; MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Teresinha. Educação a Distância e Competências: uma articulação necessária. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 42-54.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da Complexidade: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólio**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Caminhos da escolarização hospitalar para uma visão de complexidade. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-20.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 67-132.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência Universitária no paradigma da Complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 238-255.

BEHRENS, Marilda Aparecida; FERREIRA, Jacques de Lima Ferreira; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Eureka - Ambiente Virtual favorecendo a formação continuada online de professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. In: Congresso Nacional de Educação - Educere, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p. 27548-27561. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7168_5564.pdf>. Acesso em: 29. Dez. 2014.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 3-22, Mar, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art01_33.pdf>. Acesso em: 14. Abr. 2015.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivilconstituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 06. Dez. 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e o Adolescente. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 27. Dez. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16. Ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 11 de Setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27. Dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 julho. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 15. Abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 4. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. Disponível em:<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_gestores_trabalhadores_sus_4ed.pdf>. Acesso em: 15. Fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27. Dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Segurança do paciente em serviços de saúde**: higienização das mãos, Brasília: [s.e], 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid=>>. Acesso em: 27. Dez. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06. Dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/content/view=article&id=18838&Itemid=842>>. Acesso em: 16. Ago. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&Itemid=230>. Acesso: 15. Mai. 2015.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. (Coord.). **Formação de profissionais da educação (1997- 2002)**. Brasília: MEC; INEP, 2006a. (Série Estado do conhecimento, n. 10).

CANAU, Vera Maria. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 56-72.

CARDOSO, Maria Fátima dos Santos. A Higienização dos Brinquedos no Ambiente Hospitalar. In: VIEGAS, Drauzio. **Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanizar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p. 147-150.

CASA DURVAL PAIVA. **Casa Durval Paiva de apoio à criança com câncer**, 2015. Disponível em: <<http://www.casadurvalpaiva.org.br/>>. Acesso em: 28. Jan. 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPEL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal CAPES**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

CENSO EAD.br. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013**. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf> Acesso em: 13. Mai. 2015.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; MARIN, Maria José Sanches. O encontro da educação e da saúde na formação do professor. In: CHACON, Miguel Cláudio Moriel; MARIN, Maria José Sanches (Orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 145-156.

CLASE. **Citas Latino americanas en Ciencias Sociales y Humanidades**. Disponível em: <http://clase.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=cla01>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

CONSELHO Nacional dos Direitos da Criança. **Resoluções**, Junho de 1993 a Setembro de 2004. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, **UNICEF**. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 22. Jan. 2015.

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente enfermo**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo – SP, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000300004>. Acesso em: 25. Mar. 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994, UNESCO, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 22. Jan. 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, UNESCO, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/00000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23. Jan. 2015.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; MEC, 2006.

DENZIN, Norman K. **The Research**. 3. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1989.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre. **Collaborative-learning**: cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758/531>>. Acesso em: 13. Mar. 2015.

ELLIOTT, John. A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. **Teaching & Teacher Education**, v. 17, n. 4, p. 309-318, 1991.

ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Ser Professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ERIC. Educational Resources Information Center. **Institute of Education Sciences**. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

ESTEVES, José Maria. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de Professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FERREIRA, Evelisse Angelica; VARGAS, Ieda Mara Ávila; ROCHA, Semiramis Melani Melo. Um estudo bibliográfico sobre o apego mãe e filho: bases para a assistência de enfermagem pediátrica e neonatal. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 4, p. 111-116, Out. 1998.

FERREIRA, Susana da Costa. Revendo Significados da sua relação com a origem da escola nova no Brasil. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE) - Curitiba. **Anais... Educação em Questão**, Curitiba, v. 26, p. 69-92, 2006.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. Do Paradigma Tradicional ao Paradigma da Complexidade: um novo caminhar na educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p. 51-59, jan./abr. 2010.

FERREIRA, Jacques de Lima Ferreira. Competências do Professor na Pedagogia Hospitalar. In: 10 Congresso Nacional de Educação - Educere, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 162-173. Disponível em: <http://gephhisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/4254_2307.pdf>. Acesso em: 02. Jan. 2015.

FERREIRA, Jacques de Lima Ferreira; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Mapeando o conhecimento científico em teses e dissertações na Pedagogia Hospitalar. In: 7

Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar, 2012, Curitiba. **Anais...** Belém: UFPA, 2012. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.construcaodosaber.com/educacaohospitalar/>>. Acesso em: 02. Jan. 2015.

FERREIRA, Jacques de Lima. Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima Ferreira. **Formação Pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde**: redes de possibilidades online. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 166-178.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.

FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FERREIRA, Jacques de Lima. Pedagogia Hospitalar: a educação que acontece além dos muros da escola. In: Rosane de Mello Santo Nicola. (Org.). **Ensaio sobre Docência Universitária**. Curitiba: Champagnat, 2014b, v. 1, p. 151-163.

FONSECA, Eneida Simões da. O Brasil e suas Escolas Hospitalares e Domiciliares. In: SCHILKE, Ana Lúcia; NUNES, Lauane Baroncelli; AROSA, Armando C. **Atendimento Escolar Hospitalar**: saberes e fazeres. Niterói-RJ: Intertexto, 2011. p. 81-90.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uw. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, Out. 1969. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1127#page/3/mode/1up>>. Acesso em: 18. Fev. 2015.

GARCÉS ROA, Eduardo. **Pedagogía Hospitalaria**: Chile, España, Centro América, 2008. Disponível em: <<http://www.redinnovemos.org/content/view/903/39/lang,sp/>>. Acesso em: 21. Jan. 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 16. Nov. 2015.

GATTI, Angelina Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 08. Mai. 2015.

GATTI, Angelina Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 26. Abr. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out./Dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em Educação e Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 117-134.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá Barretto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 20. Abr. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação Inicial de Professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GENTILINI, A. João; SCARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanço e novas tendências. In: PARENTE, Cláudia da Motta Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. **A formação de Professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-42.

GIBBS, Graham. **Análise de dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405>>. Acesso em: 27. Jan. 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Maria João. **Problemáticas da Avaliação em Educação Online**, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9420/1/Challenges-09-mjgomes.pdf>>. Acesso em: 17. Nov. 2015.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr. 2009, p. 23-36. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf>. Acesso em: 11. Mai. 2015.

GRAACC - **Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer**, 2015. Disponível em: <<https://www.graacc.org.br/>>. Acesso em: 28. Jan. 2015.

HARGREAVES, Andry; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HILU, Luciane; TORRES, Patrícia Lupion. Tecnologias emergentes na Educação. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 171-191.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Práticas Pedagógicas na formação continuada de alfabetizadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 133-147.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JARDILINO, José Rubens Lima. et al. Contornos de um Campo de Pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 - 2010. In: REUNIÃO DA ANPED, 34, 2011, Rio de Janeiro. **Ata...** Rio de Janeiro, 2011.

JORGENSEN, Danny L. **Participant Observation: a methodology for human studies**. London: Sage. 1989.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. 221 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

KEARSLEY, Greg. **Educação Online**: aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira; OLIVEIRA, Gerson Pastre de; CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação Online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiência. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 79-89.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KIRCH, Jane. What are the essential characteristics of the successful online teacher and learner? **Madison**, v. 8, n. 1, Sept. 2001. Disponível em: <http://its.fvtc.edu/langan/BB6/Essential%20characteristics-TTT.htm>. Acesso em: 18. Mai. 2015.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação temática Digital**, Campinas, v.12, n. esp., p. 198-226, mar. 2011.

LAWN, Martin. Debate Section: The Education and Training of a Profession. **Education Review**, v. 5, n. 2, p. 34-41, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; PETRAITIS, Rosa Artini; LIBLIK, Irene Laima. **Contextos Educacionais**: por uma educação integral e integradora de saberes. Curitiba: Intersaberes, 2011. (Série Pesquisa e prática profissional em pedagogia).

LITTO, Fredric Michael. **Competências para educação a distância**: referenciais teóricos e instrumentos para validação. São Paulo: ABED, 2012.

LIZASOÁIN RUMEU, O; OCHOA LINACERO, B; SOBRINO MORRÁS, A. Los pacientes pediátricos y la pedagogia hospitalaria en Europa. **Acta Pediátrica Española**, Espanha, v. 57, n. 7, p. 364-372. 1999. Disponível em: < <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/72/lospacientespediatricosylapedagogiahospitalariaeuropa.pdf>>. Acesso em: 09. Jan. 2015.

LOBO, Mônica Alves; GOMES, Camila; MARTINS, Isabel Gomes Rodrigues. Estado da arte sobre a classe hospitalar no Brasil: teses e dissertações defendidas entre 1998 a

2009. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2011. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/>>. Acesso em: 29. Dez. 2014.

LÜDKE, Menga. Avaliação Institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas. **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; FERREIRA, Jacques de Lima; VOSGERAU, Dilmeire Sant' Anna Ramos. A utilização de softwares para análise de dados qualitativos na educação. In: FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 298-324.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Práticas Escolares e fabricação do ruralismo pedagógico na escrita do jornal escolar o lavrador. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS/Unit, 2008. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/74.pdf>>. Acesso em: 31. Ago. 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 51-75, Set/Out/Nov/Dez, 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/rbde09_06_carlos_marcelo.pdf>. Acesso em: 18. Abr. 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 8, jan/abr. 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1MARCELO_DesenvolvimentoProfissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 11. Mai. 2015.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e Pensamento Complexo**. 2000. Acesso em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-PensamentoComplexo.pdf>>. Disponível em: 13. Fev. 2015.

MARTINS, Pura Lúcia. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 133-173.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011a.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **O desafio do Professor Universitário na formação do Pedagogo para atuação na Educação Hospitalar**. 1998. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; GOMES, Péricles Varella. (Org.) **Uma experiência de virtualização universitária: o Eureka na PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2003.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Org.) **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Reflexões da conduta ética e a humanização voltada a ação pedagógica do escolar hospitalizado: novos tempos - novas possibilidades. In: CHACON, Miguel Cláudio Moriel; MARIN, Maria José Sanches (Orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 157-172.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação Pedagógica para o Atendimento ao Escolar em tratamento de saúde: redes de possibilidades online**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. Formação de Professores em diferentes níveis e contextos: os desafios diante desses novos cenários. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação Pedagógica do Professor em diferentes níveis e contextos**. Curitiba: Appris, 2013a. p. 23-36.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima. Formação de Professores: o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde - APETS. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015. p. 219-237.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/INEP. Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 12. Abr. 2015.

MEDINA, Augusto; DOMÍNGUEZ, Carlos. **La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação: aspectos históricos problemas epistemológicos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Online - língua portuguesa**, 2015. Disponível: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 28. Abr. 2015.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes - complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O Pensar Complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 41-52.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-

812, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 11. Mai. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 214-232.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Elina de; ENS, Rominda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes Online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. **Lições da Sala de Aula Virtual: as realidades do ensino online**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 02, de 02 de junho de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial, modalidade Educação Básica, para alunos com necessidades especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/DOcumentacao/Del0203.pdf>>. Acesso em: 28. Jan. 2015.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=63>. Acesso em: 23. Jan. 2015.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. Días. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice Theresinha Cybis (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2007, p. 2-21.

PETRAGLIA, Izabel. Educação e Complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 129-148.

PIRAGINE, Karin Obladen. **Aspectos Higiênicos e Sanitários do preparo da merenda Escolar na Rede Estadual de Ensino de Curitiba**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia de Alimentos) - Universidade Federal do Paraná, 2005.

POLAINO-LORENTE, Aquilino; LIZASOÁIN, Olga. La Pedagogia hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagogico innovador. **Psicothema**, Espanha, v. 4, n. 1, p. 49-67. 1992. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/727/72704103.pdf> >. Acesso em: 09. Jan. 2015.

QUEIROZ, Tania Lucia de Araujo; CAVALCANTE, Patrícia Smith. As contribuições do Software Atlas Ti para a análise de relatos de experiência escritos. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 11775-11787. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5664_4029.pdf >. Acesso em: 31. Ago. 2015.

REDALYC. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**. Periódico. 2014 Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oaid=205115849010>>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado do Rio Grande do Sul - Palácio Piratini. **Clínica de hemodiálise de Cachoeira do Sul participa do projeto Alfabetiza Rio Grande**. Disponível em: <<http://ww2.rs.gov.br/noticias/1/34441/Clinicadehemodialisede-Cachoeira-do-Sul-participa-do-projeto-Alfabetiza-RioGrande/242/8//>>>. Acesso em: 05. Jan. 2015.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Avaliação online: interfaces do aprender e do ensinar. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação Online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiência. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 299-313.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações (1990-1998)**. 2002. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 17. Mar. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba - PR, v.10, n. 30, p. 285-300, Mai.Ago, 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 30. Abr. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba - PR, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308016>>. Acesso em: 26. Mar. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da Pesquisa em Formação de Professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau - SC, v. 8, n. 8, p. 479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711>>. Acesso em: 25. Mar. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. In: 10 ANPED SUL - ANPEd, 2014, Florianópolis. **Anais... UDESC**, 2014. [No prelo].

ROSENBERG-REINER, Sylvie. O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Espanha. In: GILLE-LEITGEL, Marluce (Org.). **Boi da cara preta: crianças no hospital**. Tradução Helena Lemos. Salvador: EDUFBA: Álgama, 2003, p. 68-89.

RUDDUCK, Jean. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University. 1991.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHO, Juana María. De Tecnologias da Informação e Comunicação a recussos Educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

SANTOS, Edméa. O currículo em rede e o ciberespaço como desafio para a EAD. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Orgs.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. p. 215-238.

SANTOS, Edméa. Educação *Online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura In: Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10, 2009, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 16. Mai. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Neide. Desafios da Web: como avaliar alunos online. In: SILVA, Marcos; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação Online**: fundamentos, interfaces e dispositivos e relatos de experiência. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 245-265.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica**: o fazer-se docente no encontro com o Proeja em dois campi do IFSUL. 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010.

SIMANCAS, José Luis Gonzáles; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogía Hospitalar**: actividad educativa em ambientes clínicos. Madri: Narcea, 1990.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-97883209032.pdf>>. Acesso em: 28. Fev. 2015.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A Contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare**. Unioeste, v. 6, n. 12, p. 235-249, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewArticle/4643>>. Acesso em: 17. Nov. 2015.

SOUZA, Márcia Soares. **Conscientização e Prevenção de infecções no Ambiente Escolar**. 2011. 22 f. TCC (Especialização em Pedagogia Hospitalar: teoria e prática) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Banco de periódicos. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

SCHILKE, Ana Lúcia. A ação educativa hospitalar que temos...A escola no hospital que queremos. In: AROSA, Armando C; SCHILKE, Ana Lúcia (Org.). **A escola no hospital: espaço de experiências emancipadoras**. Niterói: Intertexto, 2007. p. 33-45.

SPARKS, D; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: McMillan Pub. p. 31-46, 1990.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. New York: Rinehart and Wintson. 1980

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, Patrícia Lupion. Laboratório On-line de Aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem eureka@kids. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2007.

TORRES, Patrícia Lupion; BEHRENS, Marilda Aparecida; TESCAROLO, Ricardo; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Formação continuada on-line para professores matice. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 433-444, maio/ago. 2008. Disponível: < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2017&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 29. Mai. 2015.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom. Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR, 2014, p. 61-94.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29. Dez. 2014.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELOS, Sandra Maria Farias. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. In: Congresso Internacional de

Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100048&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 07. Jan. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e trabalho Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VONK, J. Hans. C. Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. **American Educational Research Association**. Atlanta, p. 2-25, April. 1993. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED361306.pdf>>. Acesso em: 18. Abr. 2015.

WEB OF KNOWLEDGE. **Web of Science**. Disponível em: <<https://sub3.webofknowledge.com/>>. Acesso: 16. Dez. 2014.

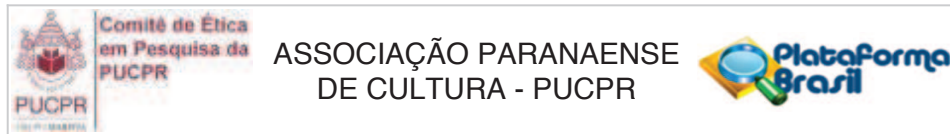
WERNECK, Hamilton. **O profissional da Educação para o século XXI**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ZAIAS, Elismara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**. São Leopoldo - RS, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/701>>. Acesso em: 16. Dez. 2014.

ZEICHNER, Keneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_07_KENNETH_M_ZEICHNER.pdf>. Acesso em: 13. Mar. 2015.

ZURRO, Martin; FERREROX, P; BAS, C. S. **A equipa de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários**. Lisboa: Farmapress Edições, 1991.

ANEXO 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EUREKA - AMBIENTE VIRTUAL FAVORECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES HOSPITALIZADOS

Pesquisador: Marilda Aparecida Behrens

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 25244413.9.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 707.675

Data da Relatoria: 14/05/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto propõe uma investigação do grupo de pesquisa consolidado voltado para à formação pedagógica de professores e, neste caso, os docentes que atuam na escolarização hospitalar da educação básica. Busca-se nesta pesquisa construir um espaço inovador para oferecer a formação pedagógica em modalidade online para os professores que se propuserem a participar da formação pedagógica por meio do ambiente virtual Eureka. Focaliza-se a problemática na empreitada de oferecer uma ação docente num paradigma da complexidade.

Objetivo da Pesquisa:

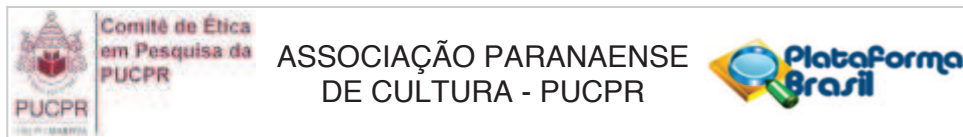
Objetivo Primário: Planejar, desenvolver e avaliar um processo de formação pedagógica ofertada com o apoio de um ambiente virtual Eureka para professores que atuam em escolarização hospitalar.

Objetivos Secundários:

1. Realizar levantamento dos professores que atuam na escolarização hospitalar junto às secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil.
2. Assessorar os docentes inscritos no projeto para discussão sobre sua ação pedagógica e a

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155	CEP: 80.215-901
Bairro: Prado Velho	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292	Fax: (41)3271-2292
	E-mail: nep@pucpr.br

ANEXO 1



Continuação do Parecer: 707.675

proposição de uma atuação que atenda a um paradigma inovador na ação docente junto aos escolares internados em hospitais ou em domicílios, que apresentam necessidade de um atendimento mais personalizado em determinado tempo histórico em suas vidas.

3. Realizar estudos sobre a formação pedagógica necessária para a implantação da proposta online, ou seja, no ambiente virtual Eureka.
4. Colaborar na coleta e análise quantitativa e qualitativa de dados durante todo o processo.
5. Montar a proposta metodológica para disponibilização da formação pedagógica para os professores interessados em participar da proposta online.
6. Organizar o contrato didático contendo: as competências, os temas envolvidos, os procedimentos metodológicos, o processo de avaliação contínua, os critérios propostos e a bibliografia para ser disponibilizado no ambiente virtual Eureka.
7. Elaborar relatório sobre as atividades realizadas para discussão em fóruns, congressos e encontros de professores e pesquisadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto contempla os riscos e benefícios do participante da pesquisa conforme prevê a Res. 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Participarão da pesquisa 400 professores de diferentes níveis e contextos de atuação junto a escolar em tratamento de saúde.

Os pesquisadores apresentam na metodologia que os participantes da pesquisa responderão a um questionário, esse questionário foi apresentado. Ele apresenta "nome " do participante da pesquisa, sugere-se a colocação somente das iniciais do nome - garantindo o sigilo do participante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos necessários para o desenvolvimento da pesquisa foram apresentados e estão de acordo.

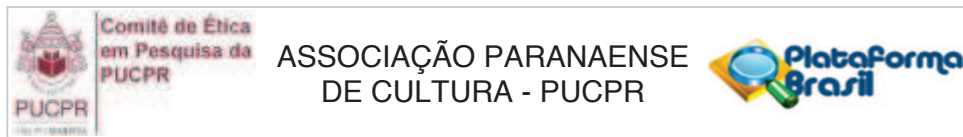
Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto de pesquisa está aprovado no quesito ético.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-2292 **E-mail:** nep@pucpr.br

ANEXO 1



Continuação do Parecer: 707.675

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/2012, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou ementas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

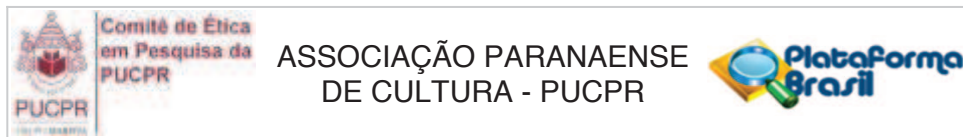
Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

CURITIBA, 03 de Julho de 2014

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155	CEP: 80.215-901
Bairro: Prado Velho	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292	Fax: (41)3271-2292
	E-mail: nep@pucpr.br

ANEXO 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Pesquisador: Jacques de Lima Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36896514.9.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 852.829

Data da Relatoria: 21/10/2014

Apresentação do Projeto:

Participarão da pesquisa 400 professores de diferentes níveis e contextos que atuam com escolares em tratamento de saúde. A pesquisa será realizada no AVA Eureka com os professores que participarem do curso online ofertado no ambiente virtual. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a formação continuada online ofertada aos professores que atuam no APETS e as repercussões dessa formação para o desenvolvimento profissional docente.

Descrever os fundamentos epistemológicos, sociais, legais e educacionais do APETS numa visão complexa.

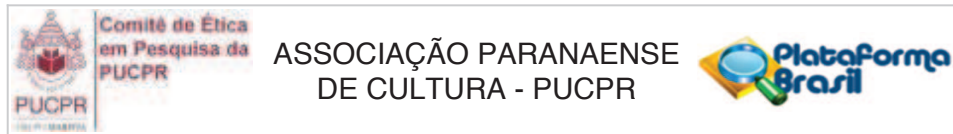
Investigar os constructos que compõe o processo de formação continuada, formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. - Apresentar possibilidades de ensinar e aprender por meio da Educação On-line.

Caracterizar os módulos que compuseram a formação continuada na modalidade Online.

Levantar as repercussões dos professores que participaram da formação continuada. Analisar as implicações e contribuições dos professores que participaram do curso com a finalidade de indicar pontos norteadores que deverão propor uma especialização online.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br

ANEXO 2



Continuação do Parecer: 852.829

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos previstos e preservados. Benefícios previstos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante com objetivos claros e metodologia adequada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende os requisitos éticos necessários para a sua realização.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CURITIBA, 31 de Outubro de 2014

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
 (Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE

Caro participante do curso online, você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada: **“EUREKA - AMBIENTE VIRTUAL FAVORECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES HOSPITALIZADOS”**, com o objetivo: Planejar, desenvolver e avaliar um processo de formação pedagógica ofertada com o apoio de um ambiente virtual de aprendizagem AVA - Eureka para professores que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Caso aceite participar desta pesquisa você irá responder a um **questionário online** elaborado pelos pesquisadores referente à sua participação no curso. O questionário será enviado pelo AVA - Eureka, o qual deve ser respondido e enviado pelo “Correio” do ambiente virtual de aprendizagem até o final do curso. Para participar da pesquisa você deve ler o termo de consentimento livre e esclarecido online que irá aparecer como um “pop-up” no AVA - Eureka e depois clicar em “Aceito”. Sua privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outra dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Você pode recusar a participar deste estudo, ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um e-mail para - nep@pucpr.br. Durante toda pesquisa é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação. Os pesquisadores envolvidos para esta pesquisa são: Marilda Aparecida Behrens, Elizete Lúcia Moreira Matos, Patrícia Lupion Torres, com quem poderei manter contato pelo telefone: 32711655. Li, portanto, este termo de consentimento, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu participante do curso online concordo voluntariamente em participar desta pesquisa denominada a cima, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, de de 2014.



Aceito participar da Pesquisa



Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE 2

Avaliação Processual

Curso de extensão *Online*: Formação Continuada *Online* para Professores que atuam com Escolares em tratamento de Saúde
Sala: Formação Pedagógica *Online* - Extensão 1

Nome:

Cidade e Estado onde Reside:

Sua idade:

- entre 20 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- entre 51 e 60 anos
- acima de 61 anos

1. Analisando o curso até este momento, que conteúdo trabalhado você classificaria como imprescindível para a melhoria de sua ação pedagógica junto a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde.

- a.() Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde e Prevenção ONG Criança Segura.
- b.() Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde.
- c.() Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde.
- d.() Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde.
- e.() Contação de História.

Justifique:

2. Você vem realizando aprendizagens, tanto com o apoio do conteúdo disponível quanto com as trocas de experiência entre você e os participantes neste curso. O que considera mais relevante?

- a.() a leitura crítica e reflexiva dos materiais.
- b.() as trocas realizadas com os colegas.
- c.() as duas situações.

Justifique:

3. Você esta conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso em sua realidade de atuação?

- a.() Sim.
- b.() Não.

Justifique:

4. Diante da sua realidade aponte que instituições (hospital, clínica, casa de apoio, instituições de educação, etc.) ofertam atividades relacionadas ao atendimento pedagógico ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde.

5. Qual sua opinião sobre o curso de extensão: Formação continuada *Online* para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde.

APÊNDICE 2

6. Durante a realização das atividades e das propostas desenvolvidas no curso *Online* o que você mais sentiu falta em relação ao curso como contribuição para a sua formação continuada.

7. Descreva ou aponte o que mais te agradou até este momento no curso de extensão *Online*.

APÊNDICE 2

Avaliação Formativa

Curso de extensão *Online*: Formação Continuada *Online* para Professores que atuam com Escolares em tratamento de Saúde
Sala: Formação Pedagógica *Online* - Extensão 2

Nome:

1. Há quanto tempo você atua no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde:

- A. () Há menos de 5 anos
- B. () Há mais de 5 anos

2. Diante do contexto do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, você atua em:

- A. () Atendimento Hospitalar
- B. () Atendimento Domiciliar
- C. () Outros - Identifique:

3. Como você realiza a articulação do currículo no atendimento ao escolar em tratamento de saúde?

4. Qual sua maior dificuldade no processo de ensino e aprendizado do escolar em tratamento de saúde?

5. O local em que você atende o aluno em tratamento de saúde possui computadores e demais recursos para a interação/mediação pedagógica professor/aluno?

6. O que você retiraria ou acrescentaria neste curso *Online* para torna-lo ainda melhor?

- A. Retiraria:
Por quê?
- B. Acrescentaria:
Por quê?

7. Quais foram as contribuições da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?

8. Faça uma breve consideração de como foi estar à frente do computador utilizando um ambiente virtual de aprendizagem na condição de aluno, cumprindo cronogramas de atividades e entrega de trabalhos.

9. De onde você acessa o computador para participar do curso?

- A. () Casa
- B. () Lan House
- C. () Trabalho
- D. () Outros, identifique:

10. Qual tipo de conexão é usada no acesso?

- A. () Discada

APÊNDICE 2

- B. () Banda Larga
- C. () Via rádio coletivo cedido pelo governo local
- D. () Outros, indique:

11. Assinale a alternativa que faz parte do seu cotidiano ao atender aluno em tratamento de saúde:

- A. () E-mail
- B. () Chat
- C. () Msn
- D. () Rede Social
- E. () Videoconferência
- F. () Teleconferência
- G. () Fórum
- H. () Outros - Quais? Sala de aula

12. Você considera que os aspectos de mediação e interação foram satisfatórios neste curso *Online*?

- A. () Sim
- B. () Não

Justifique a sua resposta:

13. Qual atividade realizada no curso que você mais gostou de participar? Por quê?

14. Qual atividade realizada no curso você menos gostou de participar? Por quê?

15. Qual a sua maior dificuldade no decorrer deste curso *Online*?

16. A partir da vivência deste curso você pretende modificar a sua prática pedagógica e sua forma de apresentar e construir os conteúdos para os alunos em tratamento de saúde?

- A. () Sim
- B. () Não

Justifique a sua resposta:

17. Prezado (a) participante, este espaço é livre para seus comentários. Comente sobre este curso, sobre os professores/tutores ou sobre o AVA Eureka e sobre as suas expectativas em particular de novos cursos *Online*.