

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

KARINA GOMES RODRIGUES

**PEDAGOGIA HOSPITALAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR EM
CONTEXTO HOSPITALAR**

CURITIBA

2012

KARINA GOMES RODRIGUES

**PEDAGOGIA HOSPITALAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR EM
CONTEXTO HOSPITALAR**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

Orientação: Prof^a Dr^a Elizete Lúcia M. Matos

CURITIBA

2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

KARINA GOMES RODRIGUES

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR EM CONTEXTO HOSPITALAR

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

Componentes da banca examinadora:

Profª Drª Elizete Lúcia M. Matos
Orientadora
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Profª Drª Patrícia Lupion Torres
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Profª Drª Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria - UFSMRS

CURITIBA
2012

Dedico essa dissertação a todos os meus professores e amigos, aos quais devo muito do que já aprendi, assim com os quais terei muito ainda o que aprender.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Carmen Sueli e ao meu pai Nilton Julio, por incentivarem a minha constante formação acadêmica e apoio que sempre precisei.

Ao meu marido Guilherme Lemos, com amor eterno, por ser meu referencial de vida e por incentivar e apoiar meus projetos.

À minha orientadora Prof^a Dr.^a Elizete L. M. Matos, por acreditar que eu seria capaz.

Às professoras Dr.^a Soraia N. Freitas e Patrícia Lupion, pelas sugestões valiosas apontadas enquanto membros da banca de qualificação e defesa.

À Caroline Andrade pela valiosa ajuda no desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUCPR.

Às colegas de mestrado.

A concretização deste sonho, certamente devo ao apoio de todos vocês.

RESUMO

A presente dissertação objetiva conhecer cursos de Pedagogia em diferentes regiões do país que oferecem propostas, concepções e práticas referentes à formação do professor e pedagogo para atuar com escolares hospitalizados. Para tanto, inicia-se a pesquisa com um estudo apresentando a evolução da ciência e do pensamento no desenvolvimento social e humano, por meio dos paradigmas conservador e inovador. Também se apresentam marcos, históricos que representam períodos de mudanças em relação às concepções concernentes ao atendimento pedagógico ofertado ao escolar hospitalizado, a fim de que se compreendam os determinantes sociais que motivaram tal prática. Abordam-se aspectos pertinentes à formação necessária do pedagogo ou professor para atuar em contexto hospitalar. A metodologia utilizada possui caráter qualitativo e a amostra compreende um universo de 838 participantes. Para a coleta de dados utilizou-se questionário com perguntas abertas, encaminhado por meio eletrônico aos coordenadores, diretores e/ou responsáveis pelo curso de Pedagogia. O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se em obras de autores como Behrens (2000, 2008), Moraes (1996, 1997), Matos (2009, 2010), Fonseca (1999, 2011), Arosa (2008), Ortiz e Freitas (2001, 2005), entre muitos outros. O estudo revelou que ainda é incipiente o número de instituições de ensino superior que tratam da temática pedagogia hospitalar, como conteúdo primário em sua matriz curricular, um grande quantitativo aponta que até se discute a Pedagogia Hospitalar, mas numa fala reduzida e limitada contempladas em de outras disciplinas. Não é um tema ainda muito explorado nos cursos de Pedagogia, seu grau de importância ainda não foi percebido pela maioria das instituições. O que constitui uma aflição, visto que há uma grande demanda de escolares hospitalizados, na espera de um professor qualificado. Identificou-se que, ainda existem estados na federação brasileira que nem ofertam esse tipo de serviço, apesar da experiência de mais de cinquenta anos, e das evidências dos benefícios que esse tipo de serviço proporciona a sociedade.

Palavras-Chave: Pedagogia Hospitalar. Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Humanização

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo conocer los cursos de pedagogía en las diferentes regiones del país que ofrecen propuestas, conceptos y prácticas relacionadas con el profesorado y la formación para trabajar con niños en edad escolar hospitalizados. Con este fin, la búsqueda se inicia con un estudio que muestra el desarrollo de la ciencia y el pensamiento en el desarrollo social y humano, a través de paradigmas innovadores y conservadores. Puntos de referencia también presentes, los períodos históricos que representan los cambios en relación con las concepciones relativas a la atención ofrecida en el hospital docente de la escuela, por lo que entender los determinantes sociales que motivaron la práctica. Se ocupa de las cuestiones relativas a la formación de la maestra o el maestro tenía que trabajar en un hospital. La metodología es cualitativa y la muestra comprende una población de 838 participantes. Para que los datos se recopilaban mediante un cuestionario con preguntas abiertas, enviado electrónicamente a los coordinadores, directores y / o responsable de la Facultad de Educación. La investigación teórica se basa en las obras de autores como Behrens (2000, 2008), Moraes (1996, 1997), Matos (2009, 2010), Fonseca (1999, 2011), Arosa (2008), Ortiz y Freitas (2001, 2005), entre muchos otros. El estudio reveló que el número es aún incipientes instituciones de educación superior frente a los hospitales de enseñanza temáticas como el contenido principal de su plan de estudios, una gran cantidad indica que ni siquiera discutir el Hospital de la pedagogía, sino un discurso reducido y limitado previsto en el otras disciplinas. Todavía hay un tema explorado en los cursos de Pedagogía, su nivel de importancia aún no ha sido percibido por la mayoría de las instituciones. ¿Qué es una desgracia, ya que existe una gran demanda para la escuela del hospital, esperando a que un profesor cualificado. Se encontró que todavía hay estados de la federación brasileña que no capaz de citar este tipo de servicio, a pesar de la experiencia de más de cincuenta años, y la evidencia de los beneficios que este tipo de servicios prestados a la sociedad.

Palabras clave: Pedagogía del hospital. Profesor de Educación. Curso de Educación. Humanización

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	10
CAPÍTULO 1	12
1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	13
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Estrutura da Dissertação.....	18
CAPÍTULO 2	20
2. Educação e Humanização: transcendência de paradigmas e possibilidade de transformação.....	20
2.1 Paradigmas Educacionais e sua influência na ação docente	21
2.2 Paradigmas Conservadores: algumas implicações em nossas vidas	23
2.4 A urgência da superação paradigmática.....	28
2.5 Paradigma Inovador: dá repetição à recriação	31
2.6 A Pedagogia Hospitalar no enfoque inovador	36
CAPÍTULO 3	39
3. Origens da Pedagogia Hospitalar	39
3.1 Entendendo a Classe Hospitalar e a Pedagogia Hospitalar.....	39
3.2 A História do Atendimento Pedagógico Hospitalar no Cenário Mundial	42
3.3 Marcos Histórico e Legal do Atendimento Pedagógico Hospitalar no Brasil...	46
3.4 O Atendimento Pedagógico Educacional realizado nos Hospitais do Brasil com Classe Hospitalar	53
CAPÍTULO 4	69
4. A Formação do Professor da Classe Hospitalar: Velhos Dilemas Novas Questões	69
4.1 Teorias e Práticas na Formação do Professor	70
4.2 O Professor Hospitalar: saberes e identidade profissional.....	72
4.3 Formação Inicial.....	75
4.4 Formação Continuada.....	80

4.5 A Vivência do Estágio na Formação do Professor Hospitalar	81
4.6 No Hospital: O que ensinar; O que aprender e em que tempo?	85
4.7 Sujeitos de Direitos: escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde....	90
4.8 Classe Hospitalar: adequação/adaptação do ambiente	93
CAPÍTULO 5	96
5 Encaminhamento Metodológico	96
5.1 O Caminho Percorrido	97
5.2 Os Resultados Obtidos	98
5.2.1 Pedagogia Hospitalar na matriz curricular do curso de Pedagogia	99
5.2.2 Abordagens sobre PH no curso de Licenciatura em Pedagogia	103
5.2.3 Cursos de Extensão e Pós-Graduação em PH	108
5.2.4 Maneiras de discutir a PH	110
5.2.5 Estágio no Hospital.....	113
5.3 Algumas Considerações	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO.....	128
APÊNDICE 2 – Lista de Instituições de Ensino Superior do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial	129

LISTA DE ABREVIATURAS

APACHE – Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças

CEE – Normas para Educação Especial

CENP/CEI/COGSP/DAE –

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação

EACH – Associação Europeia para Criança em Hospital

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMUSP – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

GACC/RN – Grupo de apoio a Criança com Câncer do Rio Grande do Norte

GRENDAC – Grupo de defesa da criança com câncer

HCSA – Hospital da Criança Santo Antonio

HIJG – Hospital Infantil Joana de Gusmão

HILP – Hospital Infantil Lúcio Portela

MEC – Ministério da Educação

PH – Pedagogia Hospitalar

SAREH – Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar

SEEC/RN – Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SOBRAPAR – Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para Reabilitação Crânio-facial

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIMONTES – Universidade estadual de Montes Claros

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo de constantes mudanças, muitos setores tomaram para si a preocupação de inovar em diferentes aspectos, dentre elas o campo educacional também foi envolvido principalmente nos quesitos que se referem ao processo de ensinar e de aprender. Como resultado, as práticas pedagógicas educacionais ocorrem em diferentes níveis e contextos, pois nos deparamos com espaços diferenciados na educação, que podem transformar e ampliar as relações de interação entre a escola e o aluno. A possibilidade de a educação atingir públicos cada vez mais diversificados é presente, principalmente quando nos referimos a situações diversas que, por diferentes motivos, impossibilitam o acesso ao processo educacional formal na vida de escolares.

Diante disso, destacam-se neste estudo as práticas pedagógicas realizadas em hospitais, as quais trazem um novo conceito de aprendizagem, alicerçadas no princípio de que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de suas possibilidades e (ou) limitações, atendendo, assim, às exigências de uma sociedade mais humana e solidária e demonstrando que é imprescindível que ocorram tais fenômenos educativos, em diferentes níveis e contextos.

No cenário nacional, há inúmeras obras de qualidade que versam sobre a Pedagogia Hospitalar¹, preocupando-se em aprofundar temáticas a ela relacionadas que constituem o desafio da educação contemporânea: refutar a dicotomização entre o comum entendido como as salas de aulas em escolas regulares e o atendimento especial realizado em classes hospitalares, que delimitou fronteiras entre ambos os contextos de ensino e mitificou conhecimentos e práticas produzidos nos diferentes níveis e contextos.

Diante da necessidade de se discutir, debater, aprofundar conhecimentos sobre essa temática, é que se constata em nível mundial o crescente número de

¹ A opção por usar o termo Pedagogia Hospitalar teve a intenção de orientar a busca de aprofundamento no entendimento desse conceito.

eventos e encontros de pesquisadores e profissionais da área de educação e saúde. Esses eventos de socialização do conhecimento, de apresentação de trabalhos, relatos de experiências, novas descobertas sobre a temática se multiplicam e favorecem a evolução da prática pedagógica e da humanização da ação desenvolvida em cenários com peculiaridades tão singulares. Identifica-se que também é crescente no país o número de instituições de ensino que abordam a temática em suas propostas pedagógicas, em cursos de graduação, cursos de especialização *Lato sensu* e *stricto sensu*, gerando várias produções que focalizam as questões de atendimento pedagógico educacional ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde e a formação de professores.

Esta investigação faz parte da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, integrada ao projeto de pesquisa “Formação Pedagogia de Professores em Diferentes Níveis e Contextos”, que investiga quatro grupos de pesquisas nos diferentes níveis e contextos, sendo um dos grupos o de “professores que atuam na escolarização dentro dos hospitais”.

Esta pesquisa buscou, a partir da investigação científica, destacar que instituições no país estão incluindo em suas propostas a temática de formação de professores para atuar na hospitalização escolarizada.

A pesquisa educativa em contexto hospitalar constitui em si mesmo uma prática instigante, uma vez que permite inúmeras reflexões em torno dos aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, da área da saúde, dentre outros.

1.1 Justificativa

Os desafios encontrados na profissão docente são muitos e peculiares. Esses desafios são oriundos de mudanças e transformações estruturais na sociedade contemporânea. Em resposta às necessidades das transformações sociais e do próprio sistema educacional, faz-se necessário o aperfeiçoamento da ação docente, com isso, um processo de reflexão contínuo e permanente, a fim de perceber tanto as implicações da prática pedagógica na sua formação, quanto à importância dessa prática na vida de seus alunos. Desse modo, uma reflexão na e sobre a prática

docente contribuirá para o redirecionamento da ação pedagógico educacional no contexto da educação discutida nesta pesquisa.

Cada escolar hospitalizado ou em processo de tratamento de saúde tem seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, diferentes ritmos de internalização do conhecimento, expressa maior interesse por uma determinada área do conhecimento, demonstra apatia e indiferença por outras, dialoga com a complexidade humana do professor, o que provoca inquietações permanentes na ação docente.

Diante dessas peculiaridades, faz-se necessário que o professor promova o desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno na dimensão cognitiva, social, emocional e motora, tendo em vista sua função global.

Essa tarefa torna-se complexa para o professor no cotidiano do ambiente hospitalar, pois demanda conhecimentos múltiplos e convergentes de saúde, psicologia, sociologia, antropologia, linguística, filosofia, entre outras áreas do conhecimento.

Tal fato revela a dificuldade de lidar com inúmeros processos que compõem a tarefa do professor para atuar no ambiente hospitalar com intuito de mediar as ações cotidianas do estado clínico do escolar hospitalizado, do conhecimento adquirido durante seu processo de ensino e aprendizagem e do saber escolar.

O Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CEB n.º 2/01 (Brasil, 2001), determina a implantação de classes hospitalares, proporcionando o atendimento pedagógico a escolares hospitalizados, trazendo ao professor um novo desafio, o de realizar ações pedagógicas e educacionais fora do seu espaço *locus* de atuação, a escola, uma vez que passa a ser o hospital o seu novo ambiente de trabalho docente.

Ceccim (1999, p.42) destaca a importância do processo educativo no espaço hospitalar e argumenta que:

O acompanhamento pedagógico e escolar da criança hospitalizada favorece a construção subjetiva de uma estabilidade de vida não apenas como elaboração psíquica da enfermidade e da hospitalização, mas, principalmente, como continuidade e segurança diante dos laços sociais da aprendizagem (relação com colegas e relações de aprendizagens mediadas por professor), o que nos permitiria falar de uma "escola no hospital" ou de uma "classe escolar" em ambiente hospitalar.

Fator de extrema importância é o papel do pedagogo e professor que atua em ambiente hospitalar, a preocupação direciona investigações para compreender como ocorre a formação desses profissionais que atuam ou estão para atuar nesse contexto.

A constatação dessa necessidade de formação do professor é que fundamenta a justificativa desta pesquisa, no sentido de conhecer a partir dos cursos de Pedagogia em cenário nacional como estão refletindo sobre a temática do atendimento ao escolar hospitalizado, isso nos leva a entender que este será de significativa relevância para a sociedade acadêmica, visto que comportará aspectos históricos e de formação junto ao pedagogo e professor.

Tal proposta encontra respaldo nas reflexões de Rodrigues e Esteves (1993, p.41):

Neste sentido, ganha coerência e validade a intenção cada vez mais afirmada – o de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal e psicossociológica.

A reflexão didática em contexto hospitalar tem como ponto de partida o compromisso com a transformação social, entendida como a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para os escolares hospitalizados, rompendo com uma prática profissional individualista.

Em cenários hospitalares se evidencia uma prática diferenciada para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, das quais a partir da formação específica do professor ainda se exige uma visão multidisciplinar.

No hospital cada escolar hospitalizado apresenta situações de aprendizagem diferenciadas, requer cuidados específicos e personalizados. É nesse momento que se destaca a importância do desempenho do professor, que necessita atuar de maneira interdisciplinar e criativa para alcançar resultados significativos. Cabe destacar que o professor que desenvolve propostas pedagógicas com escolares hospitalizados tenha uma dinâmica metodológica que estimule a construção cognitiva, o lúdico e aspectos sociais. Para tanto, o professor deve oportunizar ao

educando hospitalizado diferentes formas de aprendizagem, conforme as circunstâncias apresentadas em cada caso.

Com reforço a esse argumento, recorre-se a Matos (2009, p.43) quando afirma que:

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intelectual e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do seu eu individual para o eu transpessoal.

Sendo assim, o intuito é a busca por uma formação que possa propiciar ao professor uma reflexão crítica sobre seu papel diante das novas exigências do atual momento histórico, necessárias a uma percepção renovada de suas atitudes perante a sociedade, a qual lhe dará subsídios para desempenhar melhor o seu papel de educador.

Matos e Muggiati (2009, p.116) discutem a importância da ação reflexiva do pedagogo com um compromisso docente desempenhado no contexto hospitalar, e apontam que:

O pedagogo hospitalar deve desenvolver habilidades para exercer suas atividades em sistemas integrados, em que as relações multi/inter/transdisciplinares devem ser estreitas. Tal condição requer um fazer e um agir que não deve ser vinculados a processos estanques, deixando o educador livre para desenvolver e criticar a sua ação pedagógica, a fim de fazê-la reflexiva e transformadora da realidade que envolve o escolar atendido em contexto hospitalar.

Nesse contexto, é fundamental considerar a prática da pedagogia social, compreendida e organizada com visão de mundo humanizado, que pressupõe a categoria da realidade total, ou seja, parte da realidade da prática social, em ambiente hospitalar considerando aspectos de humanização, solidariedade e compromisso ético.

Nessa concepção, Matos e Mugiatti (2001) citadas por Lira (2010, p.309) observam que:

O educador buscando novas soluções por meio do autoconhecimento, com o deslumbrar de outras fontes e assumindo o compromisso da transformação pessoal e social, passa a se tornar, juntamente com os profissionais de saúde, os artífices de uma proposta integrada, com a devida abertura para o desempenho de funções políticas e sociais, em que se manifestem as eventuais necessidades de educação.

Assim, o trabalho pedagógico no hospital tem o desafio de superar as práticas fragmentadas, descontextualizadas, para assumir uma postura reflexiva mediante o repensar das ações praticadas em ambientes diferentes da sala de aula.

Tendo presente as colocações anteriores, pode-se entender a importância de pesquisas educacionais voltadas ao atendimento da escolarização em contexto hospitalar. E a partir dessas constatações é que se aponta como problema de pesquisa a ser investigado: *Como os cursos de Pedagogia em cenário nacional abordam a reflexão sobre a temática referente à pedagogia hospitalar?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar como os cursos de Pedagogia em diferentes regiões do país e examinar suas propostas, concepções e práticas referentes à formação do professor e pedagogo para atuar com escolares hospitalizados.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer acerca das teorias e práticas pedagógicas voltadas à atenção do escolar hospitalizado, veiculadas nos Cursos de Pedagogia;
- Verificar que formas de discussões referentes à pedagogia hospitalar existem nas instituições de ensino superior do país;
- Analisar a partir dos resultados possíveis perspectivas e desafios relacionados à formação do professor que atua em contexto hospitalar.

1.3 Estrutura da Dissertação

A Pedagogia Hospitalar, tal como a conhecemos, não surgiu do nada – sua configuração atual é consequência de todo um processo histórico e reflete diversas concepções (teorias) de educação que se misturam no modo de agir e pensar dos educadores.

Entendemos que todos os profissionais da educação precisam conhecer de maneira ampliada a realidade da Pedagogia Hospitalar, para isso apresentamos nesta dissertação um panorama geral das principais teorias que influenciaram a constituição da Pedagogia Hospitalar no Brasil.

Esta dissertação busca aprofundar seus estudos em bases teóricas e apresenta este estudo em cinco capítulos.

Este primeiro capítulo contempla introdução, justificativa, problema e objetivos dessa pesquisa.

O Segundo capítulo apresenta um estudo da evolução da ciência e do pensamento no desenvolvimento social e humano, descrevendo as teorias que abordam as práticas pedagógicas baseadas nos paradigmas conservador e inovador.

O Terceiro capítulo discorre sobre as origens históricas e as bases legais que amparam e legitimam o atendimento educacional ao escolar hospitalizado, e descreve ainda um cenário nacional das classes hospitalares no Brasil, apresentando, assim, os movimentos pela pedagogia hospitalar.

O Quarto capítulo aborda aspectos pertinentes à formação necessária para o pedagogo ou professor para atuar em contexto hospitalar. Aprofunda a questão da formação profissional e da construção do conhecimento mediada pela formação inicial e continuada do professor.

O Quinto capítulo faz a análise dos resultados coletados, evidências, considerações e perspectivas.

Incluem-se, conclusões finais, referências, e apêndices.

CAPÍTULO 2

2. Educação e Humanização: transcendência de paradigmas e possibilidade de transformação

Este capítulo objetiva compreender a evolução da ciência e do pensamento no desenvolvimento social e humano, por meio dos paradigmas conservador e inovador e sua influência nos processos educacionais.

A sociedade contemporânea submerge em relevante crise de valores humanos de escala sem precedentes em toda história da humanidade. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas são capazes de afetar todos os aspectos de nossa vida como a educação, a saúde, o modo de vida, das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É em síntese uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais.

Esses problemas causados pelas crises são sistêmicos e significam que estão intimamente interligados e são interdependentes, não podem ser entendidos no âmbito da metodologia fragmentada.

O cenário mundial sinaliza para a era do conhecimento e da informação e, porém, ao lado progresso e das inovações tecnológicas, verificam-se também exclusão e desalento. Exclusão, porque grande parcela da população não possui acesso à comodidade e praticidade provenientes desse progresso, e outra parcela não sabe usar da competência técnica e possibilidade de aprimoramento dessa competência para intervenção humana, ética e sustentável. Neste quadro, é urgente e necessária mudanças para superação das crises culturais.

Na perspectiva de Capra (1982, p.30-31), transformações culturais dessa magnitude e profundidade não podem ser evitadas. Não devem ser detidas, ao contrário, devem ser bem recebidas, pois são a única saída para que se evitem a angústia e o colapso, da sociedade.

A educação nesse contexto, evidencia-se como um dos instrumentos que podem desencadear transformações sociais significativas. Behrens (2005, p.14), alerta, porém que a organização histórica do processo metodológico educacional

assume duas dimensões: uma dimensão assentada no paradigma newtoniano-cartesiano² e outra dimensão denominada como paradigma inovador, reflexivo e capaz de ações conscientes para transformação positiva do meio em que se inserem.

Nessa concepção, para melhor entendimento desses processos, o presente capítulo dialoga com as tendências pedagógicas adotadas ao longo do tempo (conservadoras e inovadoras) e apresenta o paradigma da complexidade como eixo de sustentação para uma nova abordagem educacional capaz de instrumentalizar pelo saber técnico e sensibilizar pelos saberes humanizados, formando seres humanos críticos.

2.1 Paradigmas Educacionais e sua influência na ação docente

O desenvolvimento humano, em especial o ocorrido durante o século XX, em meio a guerras, crises econômicas e enorme progresso científico, gerou profundas transformações em todas as áreas sociais, em especial na Educação. Ainda no século passado vivenciamos fortemente a influência do modelo cartesiano, que mantém distante mente e matéria.

As noções e ideias que influenciam o pensamento de uma dada sociedade recebem também a denominação de paradigma.

Na literatura encontramos várias definições de “paradigma”, e apresentamos algumas delas para esclarecer a terminologia que será utilizada em todo este capítulo.

Podemos entender um paradigma, segundo Kuhn (2009, p.13), como sendo fruto das realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.

Na visão de Behrens e Oliari (2007, p. 55):

² A expressão “newtoniano-cartesiano” se deu a partir da fusão das teorias desenvolvidas por Descartes e Isaac Newton.^o A expressão é encontrada na literatura (Behrens, 2005), e aqui será utilizada para nos referirmos à abordagem “conservadora”.

O ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como os “óculos” com que se efetua a leitura da realidade. Essa leitura paradigmática possibilita o discernimento entre o “certo” e o “errado” ou do que é aceito ou não pela comunidade científica e pela população em geral.

Já para Moraes (1997, p. 31), paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias.

Considerando essas definições, empregaremos o termo paradigma, para nos referirmos a padrões utilizados em um dado momento histórico.

Iniciamos pelo paradigma conservador, que assentado em abordagens positivistas com sua visão fragmentada e forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano, leva professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento e também à fragmentação de conhecimentos, para servir à demanda do mercado com aparente maior eficiência.

O pensamento newtoniano-cartesiano marcou a escola com o controle rígido, dentro de um sistema autoritário e dogmático. Professor e aluno mantinham uma relação distante, sem comprometimento. O papel do professor era de dar lição e tomar lição, sem levar em consideração os sentimentos e desejos dos alunos, além de suas diferenças individuais, que se mantinham submissos ao processo de aprendizagem.

A evolução tecnológica provocou, em certos meios, a frieza da racionalidade e da objetividade científica. No campo educacional esse impacto é bastante preocupante, pois a formação ética, com princípios sociais e humanos, muitas vezes deixa de ser contemplada.

Demo (2007, pg. 54) afirma que:

O movimento intrínseco inovador, para ser coerente precisa inovar-se também [...] não vale apenas derrubar. É sempre reconstruir para reconstruir, é necessário também derrubar, ou seja, ruptura com o passado, com o conhecimento anterior, com tradições envelhecidas. Mas a derrubada é ponto de partida, jamais de chegada. Nesse sentido, o grande desafio é a (re) construção do conhecimento.

De qualquer maneira, sob prisma positivo, podemos constatar que, na atual conjuntura da sociedade, os avanços da ciência proporcionaram efetivas mudanças na Educação. Não só o conhecimento dos processos mentais de aprendizagem foi ampliado, mas novos meios de comunicação foram desenvolvidos, novos espaços educacionais foram reconhecidos, novas metodologias surgiram. Em meio a toda essa mudança, surge a oportunidade de direcionarmos o olhar à realidade do contexto hospitalar, respeitando, assim, o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, físico e emocional de cada escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde.

Neste ponto é pertinente tratarmos das questões estruturais na Educação, a partir do paradigma da complexidade, que tem como foco o pensamento complexo, a visão de totalidade.

2.2 Paradigmas Conservadores: algumas implicações em nossas vidas

A educação vem sendo influenciada pelo paradigma tradicional há mais de quatro séculos. O paradigma conservador se baseia principal nas ideias de Descartes (1596-1650), que as herdou da tradição de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas o Renascimento, a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, princípios fundadores da modernidade.

De acordo com sua visão, o mundo seria complicado demais para compreensão da mente humana, por isso, o método racional e científico deveria ser responsável para reduzir o “complicado”.

Para defender a eficácia absoluta de sua análise, Descartes fundamenta-se na lógica da geometria e da álgebra, e separa a natureza do sujeito pensante, tanto quanto a razão estaria separada da emoção e o corpo da alma. Assim, conforme Moraes (1997, p.36), Descartes expressou a visão de dois mundos: o mundo dos objetos, relevante para o conhecimento objetivo, e outro, do sujeito, um mundo intuitivo, reflexivo, que conhece de outra forma. De um lado o espírito, a alma, de outro, a matéria, a ciência e a técnica.

O paradigma conservador baseava-se no conhecimento obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na comprovação (sensação) e na lógica matemática (razão). Acreditava-se que todo pensamento lógico era verdadeiro.

Sob influência do paradigma conservador, a educação tomou para si alguns de seus preceitos e, de acordo com Moraes (1996, p.59):

Toda a verdade, segundo esse paradigma, existia fora do sujeito, dependendo do conhecimento exterior, captado pelos órgãos dos sentidos. De acordo com esse modelo, dividir era necessário, e o pensamento caminhava do mais simples para o mais complexo. Mente e matéria eram duas coisas fundamentalmente distintas e separadas, sendo a primeira mais importante do que a segunda. O mundo era uma máquina perfeita que poderia ser descrita objetivamente, independente do observador humano, e os efeitos dependiam de suas causas.

A autora ainda acrescenta que, a partir desses pressupostos, todos os princípios epistemológicos e filosóficos positivistas presentes no estudo da natureza, desde o século XIV, começaram a ser aplicados aos fenômenos sociais como se fossem naturais, apesar da profunda diferença entre eles.

Esse pensamento passou a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos. Entretanto, foi o inglês Isaac Newton (1642-1727) quem complementou o pensamento de Descartes; deu realidade à visão do mundo como máquina perfeita ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, ao descobrir a influência da força da gravidade, o que foi considerado o ponto culminante da revolução científica.

Para Newton, o universo era estático, funcionava sempre da mesma maneira. O mundo era passível de ser descrito objetivamente tal como um sistema mecânico, e essa relação de mundo e máquina (que funcionava de maneira sempre igual) deu origem ao mecanicismo como uma das grandes hipóteses universais da era moderna e constitui um dos pilares da era do progresso.

Na educação, o referido paradigma é apontado como a abordagem pedagógica que visava à reprodução do conhecimento, a repetição e uma visão mecanicista da prática educativa.

Em referência à escola no contexto da abordagem conservadora, Morin (2002, p.16), esclarece:

A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordem ou contradições para nosso entendimento. O pensamento que corta e isola permite a especialistas e *experts* terem grandes desempenhos em seus compartimentos e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles concernentes ao funcionamento das máquinas artificiais. [...] com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador.

Na educação, inúmeras foram as influências do paradigma conservador. Segundo Moraes (1996, p.59), suas principais características são: o prevalecimento de um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e a presença de uma escola que exige memorização, repetição, cópia, recompensando o conformismo, a "boa conduta", punindo os "erros" e as tentativas de liberdade e expressão.

Caracterizadas por momentos históricos distintos e, por suas similaridades no que se refere à prática educativa centrada no conservadorismo, podemos classificar as abordagens conservadoras em: *paradigma tradicional*, *paradigma escolanovista* e *paradigma tecnicista*.

A Abordagem *Tradicional* se constitui no espaço em que as relações de poder (elite/proletariado) são reproduzidas pela hierarquia professor/aluno. A dinâmica pedagógica pauta-se pela lógica da meritocracia preparando alunos para o domínio do saber científico estrito, nela são eximidas todas as formas de livre expressão e questionamento.

Behrens (2005, p. 43), a esse respeito, observa que a organização dos procedimentos didáticos não leva em consideração o aluno, que deve restringir-se a escutar, decorar e repetir os conteúdos propostos, reforçando apenas a memorização de conteúdos.

Nessa perspectiva é pertinente a contribuição de Freire (1994, p.66), que caracteriza essa maneira de ensinar como sendo uma "Educação Bancária":

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos.

Nessa concepção de educação, o educador é o dono do saber e os educandos apenas recebem o conhecimento já pronto e acabado. Assim, o conhecimento deixa de ser construído para ser meramente transmitido. Pressupõe-se o caráter acrítico dessa prática, já que a comunicação existente entre educador-educando se baseia no depósito de conhecimentos prontos, sistematizados e indiscutíveis, sendo verdades absolutas a serem apreendidas.

Na visão “Bancária”, o saber é uma transferência dos que se julgam obter o conhecimento para aqueles que eles mesmos julgam não obtê-lo. Essa doação se assenta numa ideologia de opressão, pois transmite mais do que conhecimentos, transmite valores que oprimem. A cultura do silêncio na escola remete à ideia da acomodação social.

Para Mizukami (1986, p.11):

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

Essa prática favorece o domínio do professor sobre a classe por meio de um autoritarismo explícito e pela organização das matérias didáticas que se apresentam dissociadas, mas sequenciadas de forma lógica.

Segundo Freire (1996, p.104), os tradicionalistas são defensores do *status quo*, opõem-se às mudanças democráticas, vindas de baixo, forçam a descrição e observação apenas e não um movimento crítico de interpretação.

Em contrapartida à educação descontextualizada ofertada pela escola tradicional surge a *Abordagem Escolanovista*, que procura significar o processo educativo por meio da inclusão de estudos da psicologia e biologia na organização

do cotidiano escolar. Dessa forma, o novo projeto eleva o educando a sujeito construtor da aprendizagem pela via da mediação pedagógica que conduz à interação com o objeto de estudo.

Para podermos tratar melhor dessa questão, é interessante observar a descrição de Mizukami (1986, p.37-38):

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar como pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com sua orientação interna, com o auto-conceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

A proposta, apesar dos avanços qualitativos, não é totalmente incorporada às redes de ensino devido a inúmeros fatores, dentre os quais despreparo dos professores, choque na transição do foco central do processo: do professor para o aluno; necessidade de inovação de metodologias que deveriam ser mais atraentes, contextualizadas e significativas; falta de recursos físicos e materiais para implementar laboratórios e instrumentos de facilitadores da aprendizagem.

Como a escola nova não obtém o êxito almejado, a *Abordagem Tecnícista* surge para ratificar o modo de produção da fábrica: produção com qualidade e pautada em princípios técnicos decorados e reproduzidos sempre com maior eficácia. Sobre essa abordagem Behrens (2005, p.49), “explica que a influência cartesiana leva (...) ao determinismo e ao racionalismo, e, com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da performance”. Ao aluno cabe treinar a proficiência técnica para suprir a demanda positivista, porém, não há possibilidade de expandir o pensamento e estabelecer relações significativas entre produção técnica/conhecimento e prática social.

Somente em meados do século XX, torna-se claro que a ideia de uma ciência pesada, da sociedade mecanicista, compartimentada e reducionista, na qual prevalecem a objetividade e a separação entre sujeito e objeto, era parte do paradigma newtoniano-cartesiano, um paradigma que seria superado.

2.4 A urgência da superação paradigmática

A palavra de ordem na sociedade e, de modo especial, na educação, é superar o paradigma newtoniano-cartesiano para assumir o paradigma da complexidade cujo centro seja ocupado pela própria vida. Para Behrens (2008, p.12), a busca de um novo paradigma demanda uma revisão na visão de mundo, de sociedade, de ser humano.

Cientistas e matemáticos esforçaram-se para a formulação de uma teoria dos sistemas vivos. Desenvolveram uma nova teoria matemática para escrever e analisar a complexidade dos sistemas vivos. Capra (1982, p.66) afirma que essas ideias constituíram o *background* intelectual para a formulação mais precisa e de mais longo alcance do pensamento evolucionista: a teoria da evolução das espécies, em biologia.

De acordo com Capra (1982, p.66), a mudança decisiva ocorreu com Jean-Baptiste Lamarck, considerado por ele o maior biólogo da história. Lamarck foi o primeiro a propor uma teoria coerente da evolução, segundo a qual todos os seres vivos teriam evoluído a partir de formas mais primitivas e mais simples, sob a influência do meio ambiente.

Porém, muitas décadas depois, Charles Darwin apresentou aos cientistas uma esmagadora massa de provas em favor da evolução biológica, colocando o fenômeno acima de qualquer dúvida.

Na concepção de Capra (1982, p.67), a descoberta da evolução da biologia forçou os cientistas a abandonarem a concepção cartesiana segundo a qual o mundo era uma máquina.

Em complemento à teoria da evolução, a teoria da relatividade e a física quântica desenvolvidas por Einstein provocam mudanças radicais no que consideramos como nova física. Assim, a partir das mudanças revolucionárias nos conceitos de realidade ocasionadas pela física moderna, uma nova e consistente visão de mundo começa a surgir. Segundo Capra (1982, p.72):

Em contraste com a concepção mecanicista cartesiana, a visão e mundo que está surgindo a partir da física moderna pode caracterizar-se por palavras como orgânica, holística e ecológica. Pode ser também denominada visão sistêmica, no sentido da teoria geral dos sistemas. O universo deixa de ser visto como uma máquina, composta de uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-ligados e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico.

A contribuição dessas novas teorias se dá pela superação da teoria não linear e a busca da conexão entre o domínio material e o domínio social. A mudança de paradigma atinge a lógica epistemológica de compreender o universo procurando desenvolver uma estrutura teórica unificada e sistemática para compreensão dos fenômenos biológicos e sociais. A aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação da vida. Essa transferência de foco torna necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está interligado. Nesse sentido Morin (2002, p.18) argumenta que a partir desse reconhecimento se espera:

Que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes do todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes.

Logo, a concepção do universo como uma rede interligada de relações nos permite compreender que a atitude de contextualizar e globalizar constitui uma qualidade do espírito humano que o pensamento parcelado atrofia, e que a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo.

Morin (2002, p.19) contribui afirmando que:

O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as interretroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, interrelações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Nesse sentido, a estrutura educacional apropriada para o movimento de transcendência de paradigma deve ser visionária e transformadora e claramente direcionada para além das perspectivas educacionais convencionais que cultivamos durante muitos séculos.

Moraes (2004, p.312) descreve o papel do educador perante a esse complexo dilema de superação de paradigma e afirma que:

Como educadores, precisamos colaborar fortemente para que haja um pouco mais de luz na consciência humana para que as zonas de sombras que afetam a educação e prejudicam a qualidade de vida no planeta possam ser identificadas e, se possível eliminadas. Cabe a nós educadores envidar incansáveis esforços no sentido de catalisar as reformas do pensamento e da consciência sugeridas por Edgar Morin, para que possamos ter uma vida mais plena, harmoniosa e feliz.

Precisamos também reconhecer a necessidade de consolidar uma nova base para a implementação do paradigma educacional que contemple em sua plenitude os princípios da pedagogia hospitalar, um paradigma preocupado com os direitos dos escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde, com a formação humana e espiritual do sujeito aprendiz e comprometido com o resgate da cidadania num contexto planetário. Nessa perspectiva, necessitamos, com urgência, de uma educação que se preocupe simultaneamente em equacionar as questões relacionadas à humanização, à ética e à transcendência.

Cabe destacar a importante contribuição de Moraes (2004, p.312) quando afirma:

Concordamos que o momento atual requer uma reforma de pensamento humano. Requer, acima de tudo, o nosso compromisso para se repensar a educação a partir de novas bases, a partir de novos paradigmas. Isto porque um novo paradigma na educação poderá colaborar para o desenvolvimento de uma inteligência coletiva, para a evolução do pensamento e da consciência humana. Na realidade, almejamos um paradigma científico que não dissolva o ser, a existência e a vida, mas que compreenda o ser, a existência e a vida.

Porém, para superarmos paradigmas e alcançarmos a educação que desejamos, Moraes (2004, p.313-314) sugere que é preciso:

Oferecer uma educação que desenvolva, prioritariamente, processos reflexivos, criativos e críticos voltados para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da solidariedade. Uma educação que parta do cotidiano, do dia-a-dia do aprendiz e que resgate, entre outros aspectos, o verdadeiro sentido das coisas que acontecem ao nosso redor, o sentido da vida cotidiana, o poder do olhar, a sabedoria de saber cuidar, para que o indivíduo aprenda a ver com clareza e competência e a compreender melhor a essência das coisas.

Assim, entre outros aspectos, cabe à educação instrumentalizar o aprendiz para além das partes fragmentadas pelo paradigma conservador, pois o conhecimento isolado em partes não oferece a visão do contexto e nem uma visão global do universo.

O paradigma inovador evidencia a necessidade de profundas transformações sociais, sobretudo na educação, em vista das mudanças que vêm ocorrendo no mundo, na sociedade. O novo paradigma tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade. Requer uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa. Isso exige renunciar a uma visão estanque e reducionista.

2.5 Paradigma Inovador: dá repetição à recriação

O questionamento à função da escola tradicional e suas influências nos mais variados campos do conhecimento faz com que apareça uma preocupação cada vez mais elaborada sobre o sentido do ensino e suas repercussões nas gerações futuras.

As tentativas de ruptura do paradigma newtoniano-cartesiano surgem com investigações de estudiosos, principalmente, da área da física quântica que germina com muita força no cenário mundial propondo novas possibilidades para a pesquisa e expansão das descobertas em âmbito menos linear e cada vez mais complexo. Os paradigmas conservadores, antropocêntricos e industriais, não contemplam uma educação de compreensão cósmica, que valoriza uma formação ética e democrática, pois mais que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão.

Nesse sentido, surge uma visão transformadora que contesta e repudia a frieza da racionalização e do mercado global, em busca de uma visão planetária viável para o futuro e que mediante a reforma educacional feita pelos defensores das abordagens inovadoras, seja capaz de superar a fragmentação do conhecimento.

Behrens (2005, p.55) destaca que:

O desafio dos cientistas e intelectuais no sentido da retomada do todo contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. O ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo.

O paradigma inovador³ da ciência apresenta uma nova visão de mundo que Capra (1996, p. 25) chama de uma visão de mundo holística, que o concebe como um todo integrado, ou visão ecológica. Este novo paradigma inovador, com sua influência já perceptível na sociedade e nas ciências, favoreceu três abordagens da educação chamadas de: *Progressista, Holístico e Ensino com Pesquisa*.

Nesse novo contexto, são evidenciadas as metodologias para a produção do conhecimento que tem como essência a problematização. O ponto de encontro entre os estudiosos do paradigma inovador é a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.

Behrens (2005, p.55) afirma que a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Isso pressupõe que, na prática pedagógica, o professor deve fomentar um estudo sistemático, uma investigação orientada para tornar o aluno sujeito e produtor de seu próprio conhecimento.

³ Behrens (2005, p.54) afirma que no final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, apareceram outras denominações para o paradigma inovador: Cardoso (1995) e Weil (1993) o denomina "holístico", Prigogine (1986) e Capra (1996) "sistêmico", Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993) "paradigma emergente".

O processo de aprendizagem na sociedade do conhecimento e a globalização levam a uma reflexão e uma proposição sobre as ações docentes que venham a atender às exigências deste novo paradigma, que propõe uma conexão das partes para subsidio de pressupostos para nova prática pedagógica. Nesse sentido, será apresentada cada uma das abordagens a partir dos referenciais que caracterizam a escola, o aluno, o professor, a metodologia e a avaliação.

A abordagem *Sistêmica ou Holística*, conforme Behrens (2005, p.56): busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o ser humano com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.

Weil (1990, p.07) define o termo “Holístico” que vem do grego *holos*, que significa “todo”, “inteiro”. Holística é, portanto, um adjetivo que se refere ao conjunto, ao “todo”, em suas relações com suas “partes”, à inteireza do mundo e dos seres.

Para descrever a abordagem holística, Weil (1990, p.10) a descreve como a abordagem que implica uma sinergia entre a *holologia* e a *holopráxis*⁴, inseparáveis como as duas asas do pássaro para que este voe, ou como os dois hemisférios cerebrais para conhecer e criar.

É nesse sentido que a abordagem holística procura criar harmonia entre o ser humano com a realidade que o cerca, e enfatiza a importância da conexão entre as partes, superando, assim, a compartimentalização em termos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Crema (1995, p.53-54) destaca o principal objetivo da educação holística, quando afirma que:

Seu objetivo central consiste em despertar uma consciência que supere – nos planos teórico e vivencial – as dicotomias estabelecidas artificialmente, obstáculos de nossa humanização: sujeito-objeto, interior-exterior, eu-outro, corpo-mente, matéria-espírito, felicidade-sofrimento, vida-morte, este mundo-outro mundo. Quando o indivíduo busca a consciência do Ser como totalidade, busca também a plenitude de seu próprio ser como totalidade e como elemento integrado ao Ser. Este caminho de humanização desenvolve na pessoa, profundos valores espirituais.

⁴ *Holologia* termo utilizado por Weil (1990, p.10) para designar aqueles que visam a um conhecimento holístico pelos caminhos intelectuais ou experimentais. Segundo o autor, a holologia implica a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. *Holopráxis*, por sua vez, leva a uma vivência direta do real - é a tendência tradicional e experiencial dessa abordagem.

Na abordagem holística, o aluno é considerado um ser complexo que vive coletivamente, sendo único. Ele está em constante aprendizado, por isso inova, inventa, questiona, pondera, discute, sonha. É visto como ser humano em primeiro lugar, depois como produtor. Favorece a autonomia na produção de conhecimento e a criticidade na sua aprendizagem.

Nessa concepção, Crema (1995, p.47) afirma que:

Hoje ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano.

Sendo assim, propor uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada implica respeitar a diversidade oriunda das características de cada aluno, contemplam a dimensão da totalidade e comungam a crença de que seus alunos são capazes, criativos no sentido de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho colaborativo e transformador.

Nessa perspectiva, segundo Behrens (2000, p.92):

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser. Nesse contexto de múltiplas aprendizagens, leva em consideração processos de superação de dualidades propostas no paradigma cartesiano, entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto, entre outras.

Outra característica marcante da abordagem holística está no fato de que os educadores chamados holísticos têm como preocupação fundamental o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida do planeta.

A abordagem *progressista* considera o indivíduo como ator, sujeito de sua própria história. De acordo com Behrens (2005, p.71), o precursor dessa visão, no Brasil, é Paulo Freire, sobretudo através de suas obras: “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança”. Ela caracteriza-se por um processo de busca de

transformação social, e para isso precisa desencadear um processo que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora.

Gadotti (2000, p. 108), ao refletir sobre a abordagem progressista de Paulo Freire afirma que:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, muna visão onde o conhecer e o intervir no real se encontre. Mas, para isso, é preciso reconhecê-las e não, camuflá-las e aceitar que, para me conhecer é preciso conhecer o outro. [...] basta abrir os olhos para a realidade, escutar, ouvir.

No contexto hospitalar isso somente será possível se o professor estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições culturais, as crenças e a doença de cada escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde, para conteúdos educativos, portanto, que façam parte da proposta educativa global de cada classe hospitalar. O professor, nesse contexto, precisa perceber as diferenças, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a diversidade.

De acordo com Libâneo (1986, p.32), o termo *progressista*, emprestado de *Snyders*, é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

A abordagem *Ensino com Pesquisa* desafia as escolas a promoverem uma formação diferenciada que atenda as novas exigências do momento histórico com criatividade, com espírito crítico e reflexivo. Para tanto, ela precisa propiciar que professores e alunos sejam os sujeitos do processo e desenvolvam projetos conjuntos que gerem a produção do conhecimento.

Para Demo (1996, p.2), educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

Parte daí a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho; com isso, o aluno passa a ser sujeito no processo. Sendo um ser questionador, investigador, deverá ter raciocínio lógico, agir com criatividade. Possui capacidade produtiva. Promove o ser cidadão, a ética e a busca de autonomia para ler e refletir criticamente ao aprender e

produzir conhecimento. Atuante, problematiza, realiza trabalhos individuais e coletivos. É despertado o ser pesquisador e interpretar a própria e capacidade produtiva, com inovação.

Apresentamos o quadro sinóptico com as algumas características das abordagens inovadoras, baseado em Behrens (1999):

2.6 A Pedagogia Hospitalar no enfoque inovador

O campo educacional da pedagogia crítica é um novo fórum educacional que procura discutir a área ampla das questões de justiça social incrustada nas desigualdades de poder e de recursos de acordo com a classe, a raça e o gênero.

A Pedagogia Hospitalar, com suas peculiaridades e flexibilidade de adesão às novas prática educacionais, criou também condições para uma discussão mais ampla sobre os novos paradigmas propostos durante o desenrolar do século XX, nos quais – como também se propunha no movimento escolanovista – o centro do processo educacional é o estudante. Nessa relação, em vez do enfoque ser o ensino, por meio de monólogo vertical do mestre, que indica aos aprendizes as fontes de conhecimento, onde eles devem buscar preceitos para estudar e adquirir as habilidades para o futuro trabalho profissional, é reforçado um novo tipo de comunicação educativa, por meio de um diálogo horizontal entre ambos, no qual o importante é a aprendizagem realizada no caminho de descoberta e construção do conhecimento, dentro das capacidades e estratégias individuais de cada escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde. Quase de forma natural, a pedagogia hospitalar voltou-se para esse tipo de relacionamento que, aliás, deveria permear todos os processos educacionais em diferentes níveis e contextos.

Vale destacar que o papel do professor da classe hospitalar como mediador do conhecimento é de suma importância para a superação dessa crise de paradigma, conforme afirma Behrens (2008, p.21):

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas.

Se atentarmos para o fato das notáveis e velozes transformações do ambiente de comunicação ocorridas desde a segunda metade do século XX até agora, veremos que os processos educacionais foram e serão continuamente afetados. E, quiçá, constantemente aperfeiçoados. Não podemos mais nos ater a ambientes fechados, senão em determinados momentos de transformação.

A chamada era da educação permanente ou continuada, ao longo de toda a vida, já está implantada. Os que não a reconhecerem e a aceitarem, estarão limitados a passos mais lentos no caminhar desse processo ou a uma completa estagnação.

Em meio a essa crise de paradigmas e rompimento de correntes, Tescarolo (2004, p.35) adverte:

É necessário reconhecer que essa crise provoca o surgimento de um saber transformador dos princípios organizadores da realidade e resgata a reflexão sobre alguns problemas fundamentais da humanidade, tanto pela perspectiva progressista de ciências já estabelecidas, quanto mediante novas teorias, como a ecologia, a cibernética e a complexidade.

Para romper com o conservadorismo, Moraes (1997, p.43) critica a excessiva ênfase dada ao método newtoniano-cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna, e destaca:

Como nunca antes ocorrera, o ser humano alienou-se da natureza, do trabalho, de si mesmo e dos outros. Dividindo conhecimento, dissociando em suas emoções e em seus afetos, com a mente técnica e o coração vazio, sem um trabalho digno e satisfatório, compartimentalizado no viver e profundamente infeliz. Tendo à sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes na história da humanidade, o ser humano foi criando um mundo desditoso, talado por guerras, em permanente estado de conflito. Um mundo onde já não mais se conjugam os verbos compartilhar e cooperar, onde não há compaixão e solidariedade no cotidiano das pessoas.

Um dos grandes desafios da pedagogia hospitalar no paradigma inovador envolve a formação dos jovens escolares hospitalizados para a crítica, a avaliação, a participação e a interação, estimuladas pelas características dessa modalidade de ensino, com recursos e processos educativos que levam à autonomia pessoal e intelectual do aluno.

Em verdade, o pensamento cartesiano em seu momento histórico foi decisivo para que a ciência pudesse ter seu curso livre, porém, nos dias atuais, seus propósitos já não nos atendem mais, em especial na classe hospitalar – em função das características físicas e psicológicas apresentadas na individualidade de cada escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde. Por isso, é necessária a superação do antigo paradigma, pois só assim acompanharemos as vertiginosas mudanças da sociedade.

CAPÍTULO 3

3. Origens da Pedagogia Hospitalar

Neste capítulo, apresentam-se alguns marcos históricos que representam períodos de mudanças em relação às concepções concernentes ao atendimento pedagógico ofertado ao escolar hospitalizado, a fim de que se compreendam os determinantes sociais que motivaram tais pontos de vista, desde a implantação da primeira classe hospitalar⁵ em Paris até o momento atual, pois recorrer à história é um dos caminhos possíveis para a compreensão de práticas humanas que vivemos nos dias atuais. Também se apresenta um panorama nacional, um breve histórico das classes hospitalares existentes na Federação Brasileira.

A pedagogia hospitalar é uma área de estudos relativamente nova no campo da pedagogia. Até meados do século XX, não havia na sociedade a preocupação em oferecer atendimento educacional às crianças e aos adolescentes hospitalizados.

3.1 Entendendo a Classe Hospitalar e a Pedagogia Hospitalar

Na busca de esclarecer a proposta descrita, o documento editado pelo MEC (Brasil, 2002, p.13) define a Classe Hospitalar:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do

⁵ O uso da expressão “*Classe Hospitalar*”, para nomear a modalidade de atendimento escolar dentro do hospital, não é consensual. Há autores – Por exemplo: Arosa e Schike (2008) – que preferem acentuar como “Escola no Hospital”. Já Fonseca (2008) denomina de “Escola Hospitalar”. Não cabe nesta pesquisa questionarmos as nomenclaturas encontradas na literatura, apenas informar as diversas possibilidades para melhor entendimento. Mas, apenas para efeito informativo, utilizaremos a expressão “Classe Hospitalar”, já que o documento oficial do MEC (2002) o denomina assim.

atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

Ortiz e Freitas (2005, p.24), também conceituam a classe hospitalar enquanto modalidade de ensino:

O espaço de aprender em situação hospitalar, configurando uma ação educacional compatível com o entorno problematizador, para que o paciente-aluno, durante o tratamento médico, ou após o término, não seja absorvido em outra situação de conflito: o despreparo para a vida escolar.

Porém, essa nomenclatura é questionada no mundo acadêmico, já que no sentido próprio da palavra classe imaginamos um espaço físico onde acontece a ação pedagógica.

Matos e Muggiati (2006), citadas por Nascimento e Freitas (2010, p.27), esclarecem que Classe hospitalar é aquela que oferece atendimento conjunto de forma heterogênea, isto é, [...] atende a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital, de forma integrada.

Schilke (2007, p. 37) também faz crítica ao termo classe hospitalar, quando afirma que:

A nomenclatura de classe hospitalar não atende à realidade pedagógica vivida no hospital. Muitas vezes, o trabalho educativo, por não ter espaço físico próprio para seu desenvolvimento, e (ou) o aluno estar impossibilitado de se locomover, ocorre nos leitos ou nos corredores da enfermaria, utilizando-se a organização dos grupos e na lógica multi-etária.

A autora expressa outra crítica quando se refere às estratégias de transposição da racionalidade escolar tradicional para dentro do hospital.

Contrapondo-se a esta abordagem, surge a Pedagogia Hospitalar entendida por Gonzáles-Simancas e Polaino-Lorente (1990), citados por Nascimento e Freitas (2010, p.31):

Aquele ramo da pedagogia, cujo 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.

Esse modelo educacional defende a ideia de que o conhecimento deve contribuir para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança enferma. Enfocando mais os aspectos emocionais e lúdicos do que os cognitivos.

Nessa perspectiva, Nascimento e Freitas (2010, p.32), esclarecem que:

É Pedagogia Hospitalar porque possui, enquanto ramo da pedagogia geral um corpo de conhecimento próprio, que fundamenta a práxis educativa em contexto hospitalar. Assim existe um saber voltado ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. [...] este corpo de saberes está pautado no princípio de educação inclusiva e na superação de métodos tradicionais, convencionais de ensino, pressupondo a comunicação, o diálogo, e os elementos lúdicos como principais ferramentas pedagógicas.

Schilke (2007, p. 41) destaca a importância de se evidenciar distinções entre as modalidades, pois:

A Pedagogia Hospitalar busca uma ação diferenciada do professor no hospital. Apesar de trazer uma perspectiva transformadora intrínseca a sua atenção, isto é, uma postura nova e de difícil realização, pois pode ser banalizada. É facilmente confundida com uma ação recreativa e (ou) psicologizante da educação, tanto pelo professor, quanto pelos demais profissionais do hospital.

O atendimento educacional hospitalar ora denominado de classe hospitalar e ora de pedagogia hospitalar, apresenta formas variadas quanto ao seu entendimento, umas dão ênfase a aprendizagem, outras se preocupam com a socialização e o lazer das crianças hospitalizadas, outras ainda focalizam as condutas emocionais.

Partimos, assim, da denominação “Classe Hospitalar” com o propósito de distinguir esta prática educativa que dá ênfase a aprendizagem. E também por historicamente, ser o termo utilizado para garantir essa modalidade de ensino. A “Pedagogia Hospitalar” se preocupam, além da aprendizagem com a socialização e o lazer das crianças hospitalizadas.

Entendemos que esta diferenciação conceitual, pode constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação em hospitais e sua relação com o complexo contexto atual.

Posta as diferenças, não cabe nessa pesquisa identificar o termo correto a ser utilizado. Mas, o que apenas esclarecer o sentido dos termos aqui utilizados.

3.2 A História do Atendimento Pedagógico Hospitalar no Cenário Mundial

Em 1929 de acordo com Rosenberg-Reiner (2003, p.17) é criado por Marie-Luoise Imbert, na França, a primeira classe hospitalar, que trabalhava com as crianças que ficavam hospitalizadas por muito tempo em sanatórios.

Em 1939, em Suresnes, na França, é inaugurado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada, com o objetivo de formar professores para trabalhar em Institutos Especiais e nos hospitais. Nesse mesmo ano cria-se o cargo de Professor Hospitalar, aprovado pelo Ministério da Educação na França.

Em 1945, por iniciativa de Marguerite Perrin, surgem as *dames de jeu* (senhoras que entretêm), ainda chamadas de *les blouses roses* (as blusas cor-de-rosa), que trabalhavam num serviço de crianças em Grenoble, que posteriormente vem a se tornar a associação *Animation, Loisirs à l'Hôpital* (Animação, Lazer no Hospital) e progressivamente se instala nos serviços hospitalares de crianças.

Ainda segundo Rosenberg-Reiner (2003, p.17), para permitir a continuidade da escolaridade das crianças hospitalizadas, o primeiro posto de professores foi criado em 1948, em Lyon, no serviço de pediatria do *Hospital J. Courmon*.^o

A formação de associações voluntárias para o bem-estar da criança hospitalizada iniciou-se no Reino Unido em 1961. Essas associações foram criadas em vários países europeus com a finalidade de aconselhar e apoiar pais e todos aqueles que cuidam da criança, bem como para informar e cooperar com médicos, enfermeiros e outros profissionais de saúde.

Na década de 1980 foi fundada a *Associação para a melhoria das condições de hospitalização das crianças* - (APACHE), vinculada à *European Association for*

Children in Hospital (Associação Europeia para Criança em Hospital - EACH), que reúne dezoito associações a dezesseis países da Europa e o Japão em defesa dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Existem Associações específicas com objetivo de dar continuidade à escolarização da criança hospitalizada e são constituídas por professores aposentados, professores da Educação Nacional e voluntários que acompanham as crianças nos hospitais e também na alta, antes do retorno a escola regular. Ainda segundo a autora, essa associação conta com 3.600 professores e é similar à associação que organiza as bibliotecas nos hospitais.

Em Portugal, o marco inicial da legalidade do atendimento ao escolar hospitalizado é registrado na Carta da Criança Hospitalizada (2000), documento inspirado nos princípios da Carta Europeia da Criança Hospitalizada, aprovada pelo Parlamento Europeu em 1986. Esse documento reflete a preocupação por melhores condições de estada e projetos de humanização para minimizar o sofrimento dos escolares hospitalizados e de seus familiares na luta diária pela vida; também reflete igualmente as preocupações com o bem-estar da criança hospitalizada e os aspectos educativos.

O artigo “7º” da Carta da Criança Hospitalizada (2000, p.24) descreve que o hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no do pessoal e da segurança, e propõe que:

O Hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afetivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no de pessoal e da segurança, onde se estabelece que os momentos de brincar, de recreio e de educação devem: Ter disponível material de jogo apropriado; Ser assegurados todos os dias da semana; Contemplar todos os grupos etários internados no serviço; Estimular a criatividade em todas as crianças; Permitir a continuação dos estudos no nível de educação já atingido.

O documento ainda deixa claro que deve existir pessoal qualificado e em número suficiente, disponível para atender às necessidades lúdicas, recreativas e escolares das crianças, independentemente do estado de saúde e idade que elas apresentarem. Todo o pessoal em contacto com as crianças deve compreender

essas necessidades e, faz menção a ambiente físico que deve ser adaptado com instalações que deve dar conta de todas as crianças e todas as doenças sem distinção de grupos etários.

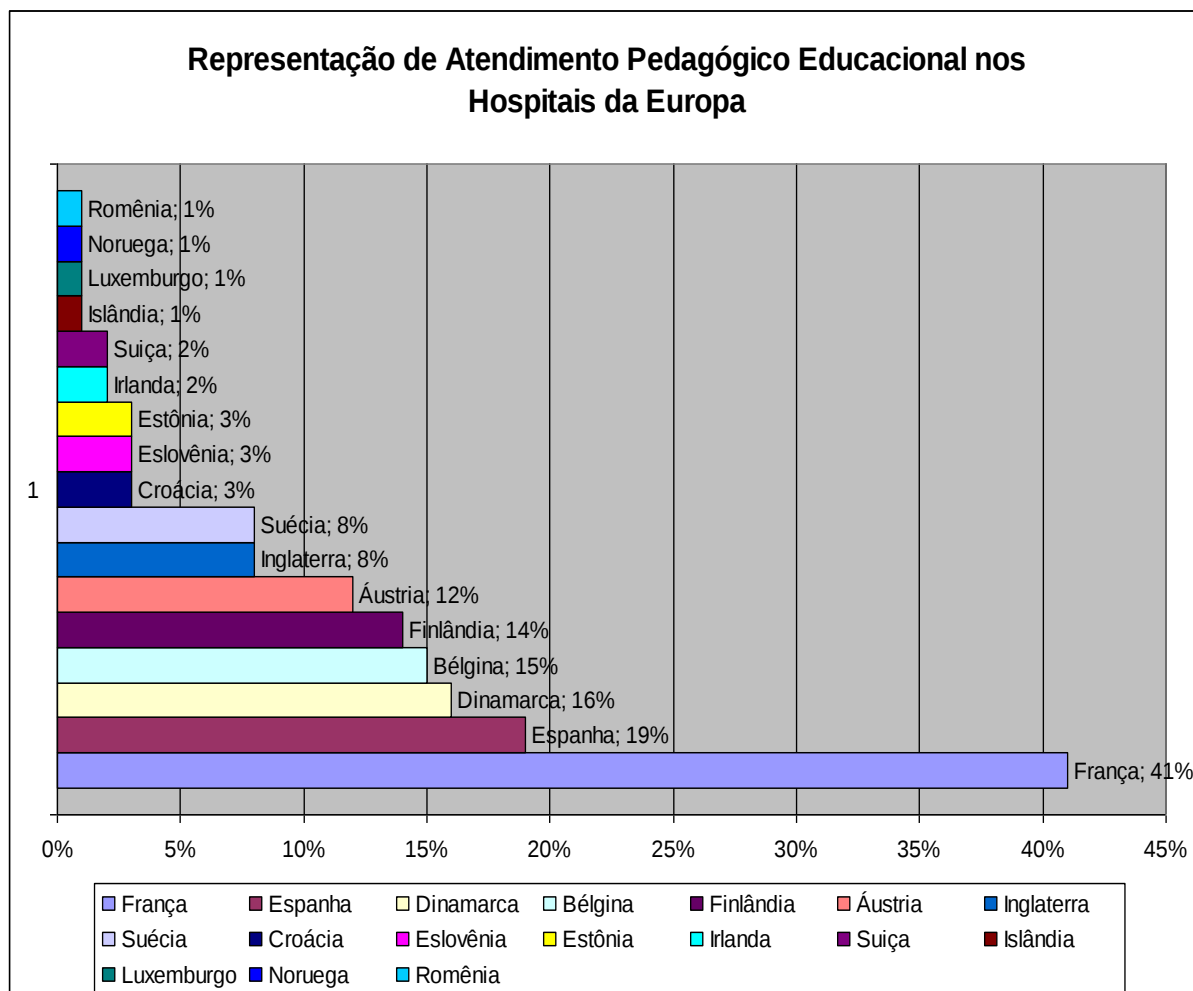
Em 1988, doze das associações reuniram-se em Leiden para a sua 1ª Conferência Europeia. Nessa conferência, delineou-se a Carta de Leiden, que descreve, em dez pontos, os direitos da criança hospitalizada (designada por Carta da EACH; em Portugal, Carta da Criança Hospitalizada). Em 1993, a EACH tornou-se a organização que agrupa as associações não governamentais sem fins lucrativos envolvidas no bem-estar da criança hospitalizada e cujo objetivo é a implementação da Carta da EACH.

De acordo com Paula (2010, p.09), na Espanha, a escola no hospital vem sendo cientificamente estudada desde a década de 1980. A Pedagogia Hospitalar é considerada como um novo ramo tanto de investigação, de ampliação da atividade profissional do pedagogo e de educação permanente da pessoa.

Na Alemanha, segundo Biermann (1980), citado por Matos e Mugiatti (2009, p.40), na década de 1960, as clínicas pediátricas passaram a adotar um atendimento mais humanizado, com as visitas passando de duas horas semanais para acontecer diariamente. A decisão foi adotada como resultado da conscientização da importância do bem-estar físico e mental da criança e do adolescente enfermo.

A prática pedagógica em ambientes hospitalares da Europa é mapeada e discutida por Lizasoáin Rumeu (1999), em sua pesquisa que teve o objetivo de conhecer a situação atual da pedagogia hospitalar nos países europeus. Lizasoáin Rumeu *et. al* (1999, p. 366) elaboram um ranking dos países adeptos a essa prática e identificam a França em destaque como o principal país em quantidade de intervenções pedagógicas em contexto hospitalar. A representação desse país é de 41% nos atendimentos, logo em seguida vem a Espanha, com 19%; na sequência aparecem a Dinamarca, com 16%, Bélgica, 15%, Finlândia, 14%, Áustria, 12%, Inglaterra e Suécia com representatividade de 8% cada, Croácia, Eslovênia e

Estônia com 3%, Irlanda e Suíça com 2%, e com representação de 1% Islândia, Luxemburgo, Noruega e Romênia.



Representações de atendimento Pedagógico Educacional nos Hospitais da Europa
 Fonte: Adaptado de Lizasoain *et. al.* (1999, p.366)

O futuro da pedagogia Hospitalar também foi discutido no IV Congresso Europeu de Mestres Pedagogos Hospitalares, realizado em Barcelona, durante o mês de maio de 2000. Foi a primeira conferência europeia realizada em Espanha, com representantes de 22 países, da Europa, e também de Marrocos, Israel e Chile.

É possível verificar que, assim como na Europa, o Continente Americano também está engajado nesse movimento de extensão da prática pedagógica para diferentes níveis e contextos. Em 2010, o primeiro “Congresso Latino Americano e do Caribe” sobre Pedagogia Hospitalar reuniu na Cidade do México pesquisadores e

professores do México, Chile, Argentina, Colômbia, Brasil, Cuba, Venezuela, Peru, além de Bélgica e Espanha, que discutiram a práxis da pedagogia hospitalar realizadas em seus países.

Em Caracas, na Venezuela, em 2011 aconteceu a IV Jornada Nacional de Pedagogia Hospitalar – A Educação prioridade de vida.

3.3 Marcos Histórico e Legal do Atendimento Pedagógico Hospitalar no Brasil

Historicamente o atendimento pedagógico hospitalar no Brasil não é um fato recente. Segundo estudiosos da área, sua origem no Brasil remonta a mais de meio século. De acordo com os estudos de Mazzotta (1996, p.38-39), há registros nos relatórios anuais da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo que indicam o atendimento pedagógico especializado a doentes físicos (não sensoriais), provavelmente sequelados de poliomielite desde 1931, no Pavilhão Fernandinho. Nos anos seguintes (1932, 1948, 1950 e 1969), os atendimentos educacionais especializados ocorreram nas denominadas *classes hospitalares* ou configuravam-se como *ensino hospitalar*, isto é, mesmo não compondo grupo-classe, cada professora tem uma programação de atendimento individualizado aos alunos que estão como pacientes no hospital.

Já nos registros de Fonseca (1999, p.28), profunda conhecedora da temática, encontramos como a primeira Classe Hospitalar a Classe do Hospital Jesus no Estado do Rio de Janeiro, implantada em 1950 e em funcionamento até os dias atuais. Esse hospital, desde então, vem sendo utilizado por pesquisadores como *locus* privilegiado da ação docente.

A vigente legislação brasileira ampara e legitima o direito à educação dos escolares hospitalizados. Presente em mais de vinte estados da federação brasileira, o atendimento ao escolar hospitalizado em hospitais da rede pública e privada se fortalece. Esse número crescente, ainda que insuficiente, pode ser relacionado aos aspectos legais que se intensificam em nosso país aos movimentos e às estratégias de lutas políticas (nas representações de congressos, fóruns,

encontros) desenvolvidos por profissionais da educação e área da saúde, que têm o objetivo de garantir o cumprimento legal da oferta de atendimento pedagógico e educacional ao escolar hospitalizado.

1969...

Numa ordem cronológica, o primeiro documento oficial que garante ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde o direito à educação é o Decreto-lei n.º 1.044⁶, de 21 de outubro de 1969, dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções, considerando a educação como direito de todos e considerando que condições de saúde nem sempre permitem frequência do educando à escola, na proporção mínima exigida em lei, embora se encontrando o aluno em condições de aprendizagem. Na sua totalidade, no artigo 1º, detalha os seguintes aspectos:

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Nessa época se reconhecia aos educandos hospitalizados ou em tratamento de saúde a permanência de suas atividades educativas; o Art 2º veio a atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento

⁶ <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126008/decreto-lei-1044-69>

1988...

A Constituição Federal de 1988, considerada “Lei Maior”, serve como base de sustentação das Leis que regulam a proposta de atendimento da Pedagogia Hospitalar no país. No Título I, Capítulo I, no que diz respeito aos Direitos e Garantias Fundamentais, rege no Artigo 5º (Brasil, 2007, p.15) que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiro e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Logo, se todos somos iguais perante a lei, também aos educandos hospitalizados ou em tratamento de saúde cabe o direito à educação, o direito de receber atendimento pedagógico educacional, seja no espaço hospitalar durante seu período de internação. Seja em domicílio enquanto se recupera da enfermidade.

No Título II, Capítulo II, Art. 6º - Dos Direitos Sociais, (Brasil, 2007, p.20), é assegurada à legitimidade do direito à “Educação e Saúde” nestes termos: “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”.

Na “Educação é direito de todos”, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205 (p.136), lê-se que: “A educação é 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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda o Art. 214 (p.138) afirma que as ações do Poder público devem conduzir à universalização do atendimento escolar.

1990...

A década de 1990 é marcada pela evolução da ciência e tecnologias com o lançamento do sistema operacional Windows 95; é realizado o primeiro processo de clonagem de um mamífero – ovelha Dolly e, ainda o lançamento da empresa Google. No campo da política nacional, em 1992, o Congresso Nacional aprova o *impeachment* do então presidente Fernando Collor e, no ano seguinte, é realizado

no Brasil o plebiscito que permitiu ao povo a oportunidade de democraticamente escolher o sistema de governo. No cenário internacional, Frederik de Klerk e Nelson Mandela ganham o prêmio Nobel da Paz, por suas ações sociais e luta pelos direitos humanos, no ano seguinte Mandela torna-se o primeiro presidente negro da África do Sul.

Esses acontecimentos nacionais e internacionais, juntamente com o papel da imprensa que utiliza todas as formas de mídias na época existentes para divulgar, disseminar e democratizar a informação, a partir de sua liberdade de expressão, foram de suma importância para mobilizar as forças políticas e despertar em cada cidadão o senso político, ético, crítico e ativo, em manifestações que ficarão para sempre registradas na história da humanidade.

Tais linhas ideológicas serviram de base norteadora para formulação de uma consciência humanista da sociedade. O cenário sócio político da década de 1990 é propício para implementações de políticas e reformas sociais, humanitárias e igualitárias.

Sendo assim, no Brasil apesar de já existir desde a década de 1960 a garantia legal da oferta da Pedagogia Hospitalar, foi somente na década de 1990 que a legislação reconheceu de fato importância e urgência da efetivação do atendimento pedagógico educacional ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde, com a publicação da Lei n.º 8.069/90⁷ – o Estatuto da Criança e do Adolescente, que veio auxiliar a propagar o direito das crianças e dos adolescentes a uma vida digna. E foi a partir dessas leis que foram surgindo as outras leis.

1994...

De acordo com Fontes (2005, p.121), em 1994 é elaborado um respaldo legal específico na Política Nacional de *Educação Especial*⁸ que garante o atendimento a crianças e adolescentes hospitalizados. O documento define que:

⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

⁸ 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.3, Resolução CNE/CEB Nº 2.

Classe hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens. Que garante especificamente sobre os exercícios domiciliares às estudantes gestantes. Internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar.

Com objetivo de assegurar o direito de atendimento pedagógico educacional ao escolar hospitalizado, a legislação vigente estabelece o atendimento educacional, que deve responder às peculiaridades, aos desejos e às necessidades da clientela hospitalar, conforme o Parecer CNE/CNB n.º 1/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina que o atendimento educacional especializado pode ocorrer fora do espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que atende à classe hospitalar.

1995...

A Resolução n.º 41 de 13/10/1995 estabelece os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado, ao trazer no artigo 9 que toda criança e adolescente têm o: “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar”.

1996...

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, depois de alguns anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, também determina que a educação é direito de todos, e nesse sentido se preconiza o atendimento pedagógico educacional ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde.

2001...

Porém, apesar de legitimado, de várias classes hospitalares já em funcionamento na Federação brasileira, o atendimento ainda é insuficiente e as discussões ainda parecem não refletir as políticas públicas na sociedade em geral. A

preocupação com a implantação da Pedagogia Hospitalar só vai reaparecer com a Resolução n.º 02/01 – CNE/CEB - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁹, no Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

2002...

Em 2002, documento intitulado “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, editado pelo MEC (Ministério da Educação), expõe a necessidade do acompanhamento, pois o texto (Brasil, 2002, p.10) define que “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”.

Sendo assim, o documento (Brasil, 2002, p.13) estabelece que cabe às Classes Hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar:

[...] elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf

De acordo com esse documento, Brasil (2002), o atendimento educacional hospitalar deve estar associado aos sistemas de educação, como, um trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais Federais e Municipais, incumbindo às Secretarias atender à solicitação dos hospitais para o atendimento pedagógico hospitalar, na contratação de profissionais docentes juntamente com a sua formação continuada, e todas outras necessidades para que seja desenvolvido o atendimento, como a solicitação de recursos financeiros e materiais.

O documento cita outro elemento essencial para concretização do atendimento das classes hospitalares e para o atendimento pedagógico domiciliar que é a formação dos professores (BRASIL, 2002, p.25):

Os sistemas de ensino deverão criar oportunidades para a formação continuada dos professores que atuam nas classes hospitalares e no atendimento pedagógico domiciliar para que funcionem segundo os princípios e orientações próprios da educação básica.

2005...

A Lei n.º 11.104¹⁰, de 21/03/2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. O Art. 2º, define: “Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar”.

De acordo com Assis (2009, p.25):

A pessoa internada no hospital encontra-se em um momento bastante estranho, ressentido-se da falta de familiares e amigos, sente-se fragilizada ou culpada pela doença, muitas vezes sentindo dores e com medo de morrer, o que a deixa confusa e desamparada. No ambiente hospitalar, além dos cuidados que a ciência médica oferece para controlar ou sanar os problemas de saúde, é de suma importância diminuir os sofrimentos e os traumas psicológicos resultante da internação, de cirurgias ou tratamentos invasivos.

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm

Diante dessa realidade, faz-se necessário estruturar o ambiente hospitalar de tal forma a mitigar esse sofrimento causado pela doença e essa angústia gerada pelo fato de estar acomodado em um ambiente hostil que é o hospital.

Nesse sentido, a Lei n.º 11.104 surge como alternativa valiosa com vista a minimizar esses sofrimentos avessos, oportunizando um espaço mais agradável, mais humanizado, onde o escolar hospitalizado a partir de brincadeiras lúdicas possa, por alguns momentos, esquecer de sua condição de doente.

Em Paula (2009, p.141), verificamos um reforço aos argumentos acima. A autora assim se refere à brinquedoteca:

Através dos brinquedos, dos jogos e atividades lúdicas, os participantes da brinquedoteca vivenciam a internação e se permitem experimentar novas situações, buscando assim, mecanismos para enfrentar os seus medos e angústias. Na brinquedoteca, as crianças têm a referência do seu espaço para recreação, lazer e o lúdico. É o lugar onde a diferença não faz diferença. São idades, histórias de vida, educação, formação familiar e personalidades diferentes, mas todos se entendem, pois o objetivo é comum – transformar pequenas intervenções em momento de magia sedativa, esquecendo por instantes as restrições e limitações ao redor e vivendo o seu faz-de-conta através de jogos, leituras, colagens, montagens, ouvir o contador de histórias e outros.

De acordo com Cunha (2001), citado por Paula (2009, p.145), as principais características de uma brinquedoteca são: “o resgate da cultura local, incentivo ao brincar de forma coletiva, estímulo a diferentes tipos e formas de atividades, espaço de socialização, partilha dos brinquedos e cuidados com o acervo de materiais”.

3.4 O Atendimento Pedagógico Educacional realizado nos Hospitais do Brasil com Classe Hospitalar

O papel da educação no contexto hospitalar é deveras importante e fundamental para melhorar a qualidade de vida, recuperar a autoestima dos

educandos hospitalizados. Esse estímulo vital é apresentado por Fontes (2005, p.135), quando afirma que:

O papel da educação no hospital e, com ela, o do professor, é propiciar à criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, ressignificando não somente a ele, como a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida. A escuta pedagógica¹¹ surge, assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos pedagogia hospitalar. Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexões sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico.

Nessa perspectiva, Ortiz e Freitas (2005, p. 35) defendem que a atenção à saúde da criança não está relacionada, apenas, a questões biológicas, mas inclui cuidados psicológicos e sociais. É um olhar voltado para uma atenção integral ao paciente, percebendo-o como um ser com necessidades a serem atendidas, com dúvidas e anseios na procura de respostas que revelem os sentidos deste fenômeno: adoecer.

O atendimento pedagógico educacional ofertado em classes hospitalares na Federação brasileira aos poucos vem crescendo, mas ainda é insuficiente o número de hospitais que possuem esse tipo de atendimento educacional.

De acordo com Fonseca (1999, p.08), na década de 1990, a sua pesquisa apontou um total de 11 unidades federadas (41%) – 10 Estados e o Distrito Federal – oferecendo atendimento pedagógico educacional para crianças e adolescentes hospitalizados.

¹¹ *Escuta Pedagógica*: O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade. (Ceccim, 1997, p. 31)

**Unidades Federadas com Classes Hospitalares (CH)
por região**

Região	N.º de Estados	N.º de Estados com CH década de 1990
Norte	7	1
Nordeste	9	3
Centro-Oeste e DF	4	2
Sudeste	4	3
Sul	3	2
Total	27	11

Mapeamento das Classes Hospitalares no Brasil na década de 1990

Fonte: Fonseca (1999, p.08)

Gradativamente essa realidade se transforma em função dos movimentos sociais, de humanização e de consciência da importância desse tipo de serviço. Com efeito, o quadro nacional dos atendimentos pedagógicos e educacionais realizados nas classes hospitalares, vem se modificando conforme a tabela a seguir:

Unidades Federadas com Classes Hospitalares (CH) por região

Região	Nº de Estados	Nº de Estados com CH 2011
Norte	7	11
Nordeste	9	27
Centro-Oeste e DF	4	24
Sudeste	4	53
Sul	3	23
Total	27	138

Mapeamento das Classes Hospitalares no Brasil em 2011

Fonte: Fonseca (2011, p.83-86)

O relatório apresentado a seguir foi desenvolvido a partir do mapeamento realizado nas pesquisas de Fonseca (2011, p.82-86) e também através de contato mantido com as Secretarias de Educação de alguns Estados.

- **Região Norte** (total de 11 hospitais com classe hospitalar)

Estado do Acre (03): Hospital de Saúde Mental do Estado do Acre; Fundação Hospital do Acre; Hospital Infantil Iolanda Costa e Silva.

No Hospital Infantil Iolanda Costa e Silva são ofertados vários serviços para a mãe e a criança, sua classe hospitalar conta com seis professores de 1ª até a 7ª séries, que registram o desempenho do aluno e repassam a informação à escola onde estudam. Sua classe hospitalar para o acompanhamento escolar surge a partir da parceria estabelecida em 2009 entre as Secretarias de Saúde e de Educação, no âmbito do Hospital da Criança. Em média, são atendidas até 40 crianças por dia na classe hospitalar.

Estado do Pará (05): 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; Hospital Ophir Loyola (oncologia).

A classe hospitalar do Ophir Loyola surge do Convênio de Cooperação Técnica/2002, com interveniência da Secretaria Especial de Estado de Proteção Social, para atendimento educacional especializado às crianças e aos adolescentes da educação básica com problemas de saúde, que se encontram impossibilitados de frequentar a escola. Atendimento de alunos da Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Estado de Roraima (01): Hospital da Criança Santo Antônio – HCSA em Boa Vista.

O objetivo do projeto Classe Hospitalar é atender a escolares hospitalizados que não têm previsão de alta, com objetivo de que prossigam com seus estudos mesmo hospitalizados, evitando assim a evasão escolar, estimulando o desenvolvimento cognitivo, lúdico e emocional. O Hospital da Criança Santo Antônio – HCSA, foi criado em Agosto do ano de 2000, pertence à Prefeitura Municipal de Boa Vista-RR, é o único hospital infantil do Estado com classe hospitalar que atende à demanda dos municípios de Roraima, as crianças trazidas doentes das comunidades indígenas, bem como à demanda dos países vizinhos (Venezuela e Guiana).

Estado de Tocantins (01): Hospital de Referência de Gurupi (UNIRG)

O Projeto Classe Hospitalar implantado no Hospital de Referência de Gurupi (HRG), no Estado de Tocantins, teve início em 2004. O projeto é realizado na pediatria do hospital, graças a uma parceria com a Faculdade UNIRG, por meio da coordenação do Curso de Pedagogia, possibilitando que as crianças em fase escolar recebam aulas enquanto estiverem hospitalizadas.

Estado do Amazonas (01): Hospital do Câncer em Manaus

O Projeto Pedagogia Hospitalar no Hospital Infantil da Zona Leste de Manaus foi implementado em parceria com a SEDUC – AM.

Em contato com os demais estados da região (Amapá e Rondônia), não há registros sobre a existência de hospitais com oferta de atendimento pedagógico educacional para os escolares hospitalizados. Em resposta, a Secretaria de Educação do Amapá afirmou não ter nenhum professor lotado em hospital. A Secretaria do Estado de Rondônia não se manifestou.

- **Região Nordeste** (total de 27 hospitais com escolas):

Estado da Bahia (14): Hospital Sarah de Salvador; Hospital da Criança (Obras Assistenciais Irmã Dulce); 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.

A primeira classe hospitalar do Estado surge em 2001, do convênio firmado entre o a Secretaria Municipal de Educação de Salvador e o Hospital da Criança de Irmã Dulce, criando o então Projeto Vida e Saúde, com a participação de três professores nesse hospital.

Estado do Ceará (04): Hospital Infantil Albert Sabin; Instituto do Rim; Hospital do Coração; Hospital Sarah Kubitschek.

O Hospital Sarah Kubitschek é um hospital infantil da rede pública do Estado do Ceará reconhecido como referência em tratamento de câncer infantil e adolescente. O trabalho desenvolvido pela pedagoga no Hospital Sarah Kubitschek acontece por meio do reforço escolar, reeducação escrita, orientação e estímulo, buscando auxiliar na reabilitação da criança ou do adolescente, orientando a família sobre os procedimentos desse processo. Realiza visitas nas escolas de origem com o intuito de refletir juntamente com os professores sobre as possibilidades de reinserção desses alunos após a alta.

Estado do Maranhão (01): Hospital Sarah de São Luís

O único hospital do Estado que oferta o atendimento educacional ao escolar hospitalizado, Hospital Sarah das Doenças do Aparelho Locomotor, em São Luís do Maranhão, em sua classe hospitalar, desenvolve atividades educativas com o auxílio de recursos tecnológicos como a TV e o computador, na garantia da continuidade da escolarização das crianças e dos adolescentes que permaneciam internados por longos períodos.

Estado do Piauí (03): Hospital Marques Bastos e o Hospital Dirceu Arco-Verde Hospital Infantil Lucídio Portela (HILP).

Considerado o único hospital em Teresina a ter atendimento pedagógico hospitalar, o HILP da rede pública estadual conta com uma classe hospitalar que funciona de segunda a quinta de 8h:30 às 11h:00 e de 14h:00 às 15h:40. O atendimento pedagógico assiste todo tipo de criança, indistintamente, independentemente de suas condições, desde que tenha acima de seis anos de idade.

Estado do Rio Grande do Norte: (03): Hospital Varela Santiago; Hospital Maria Alice; Hospital do Seridó (Caicó).

O Hospital do Seridó na Cidade de Caicó – RN teve sua classe hospitalar (Sullivan Medeiros) oficializada e reconhecida como tal pelo Governo do Estado do

Rio Grande do Norte. Fundada em 10 de novembro de 2004, a classe hospitalar atualmente conta com dois profissionais efetivos integrantes do quadro do Magistério Público Estadual, lotados nessa classe hospitalar, para os atendimentos pedagógicos aos escolares hospitalizados desse Hospital e também com voluntários do curso de Pedagogia da UFRN.

A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC/RN, mediante parcerias, garante a implantação do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - Classe Hospitalar nas seguintes Instituições do Estado: Hospital Infantil Varela Santiago, Hospital Pediátrico Maria Alice Fernandes, Hospital do Seridó-Caicó-RN, Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva e Grupo de Apoio à Criança com Câncer do Rio Grande do Norte- GACC/RN

Estado de Sergipe (02): Hospital Universitário de Aracaju (UFSE); Hospital Governador João Alves Filho.

No Estado de Sergipe, a primeira classe hospitalar foi implantada em 2002 no Hospital Governador João Alves Filho na Capital Aracaju, o projeto intitulado “*Anjo Linguarudo de asas quebradas que quer voar*”, foi concebido junto à Secretaria de Estado da Educação (SEED), que cedeu dois professores com intuito de nortear os trabalhos pedagógicos a serem realizados na unidade hospitalar com crianças oncológicas que permanecem internadas por um longo período.

De acordo com a SEED, o atendimento às crianças é realizado nos períodos da manhã e da tarde com a presença de dois professores. Em média, 40 pacientes são atendidos mensalmente.

O Projeto “*Fiando e tecendo vínculos com o aprender: uma proposta de inclusão em espaço hospitalar*”, coordenado pela Prof^a. Dr^a.Iara Maria Campelo Lima, Prof^a. Adjunta e Pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe tem o propósito de fortalecer e ampliar a relação da pesquisa e extensão no âmbito da Pedagogia Hospitalar, no Departamento de Educação/Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. O projeto é desenvolvido com os pacientes e acompanhantes da Ala Pediátrica do Hospital Universitário.

Em contato com os demais estados da região (Paraíba, Pernambuco e Alagoas), não obtivemos respostas por parte das Secretarias de Educação sobre a existência de atendimento pedagógico educacional em classes hospitalares nos hospitais desses Estados.

- **Região Centro-Oeste** (total de 24 hospitais com classe hospitalar):

Distrito Federal (12): Hospital de Base de Brasília; Hospital Regional Materno Infantil Asa Sul; Hospital de Reabilitação Asa Norte; Hospital de Apoio (oncologia); Hospital Regional de Braslândia; 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 (UnB).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal, mediante convênio firmado com a Secretaria de Saúde, criou as Classes Hospitalares, um programa de atendimento diferenciado a crianças e jovens internados em hospital público, com o objetivo de possibilitar o acompanhamento pedagógico educacional, visando à continuidade do processo de desenvolvimento escolar, por meio de um currículo flexibilizado e (ou) adaptado para que eles não percam o elo com a escola. O trabalho é multidisciplinar, de atendimento individualizado e ao mesmo tempo coletivo, sendo desenvolvidas atividades lúdico-pedagógicas e recreativas. Os professores que atuam nas classes são do Ensino Especial. O atendimento tem como público-alvo crianças e jovens com idade entre 0 a 16 anos que cursam do jardim até as séries finais do ensino fundamental. Estão funcionando 12 classes Hospitalares.

Estado de Goiás (05): Hospital Materno-Infantil de Goiânia; Hospital de Clínicas (UFG); Hospital Araujo Jorge; Hospital de Doenças Tropicais de Goiânia; Centro Integrado de Saúde Mental Emanuel.

Projeto HOJE - Atendimento Educacional Hospitalar - aprovado pelo Conselho Estadual de Educação Resolução n.º 065/2004. Conta com 20 classes hospitalares, oito atendimentos pedagógicos domiciliares, envolvendo 48 professores. Quando há alunos de Ensino Médio, aumenta a carga horária de

professores de escolas da vizinhança do hospital para proceder ao devido atendimento. Quando o aluno está em repouso em casa, solicitam à escola mais próxima (em geral a própria escola de origem) para estender ou dobrar a carga horária de um dos professores da série para o devido atendimento domiciliar. Já foi possível atender mais de 4.000 alunos que necessitaram de internação ou repouso domiciliar. A Coordenação do Projeto mantém um contato com a escola de origem por intermédio da família. As notas ou os conceitos e a frequência são enviados à escola de modo a garantir a continuidade de estudos. O projeto assegura atendimento ao nível do Ensino Fundamental e Médio.

Estado de Mato Grosso (01): Hospital Universitário Julio Müller - UFMT

Em 23 de setembro de 2004, foi oficializado o convênio entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), o Hospital e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para a criação da Classe Hospitalar. Este convênio atende a crianças que enfrentam períodos longos de internação, evitando, com isso, a repetência e a evasão escolar. Adaptado com sala especial, conta com 22 vagas, atendendo crianças de dois meses a 14 anos. O espaço é dotado de seis computadores, brinquedos pedagógicos e ar-condicionado.

Estado do Mato Grosso do Sul (06): Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande; Hospital Regional de Mato Grosso do Sul Rosa Pedrossian; Hospital São Julião (hanseníase); Hospital Universitário de Dourados; Hospital do Câncer Alfredo Abrão; Hospital Universitário de Campo Grande.

O Estado possui legislação específica para atendimentos educacionais nas classes hospitalares.

Resolução/SED n.º 1.671 de 13/11/03 - Atendimento educacional aos adolescentes, do sexo masculino matriculados nas escolas públicas, entre 12 a 18 anos, em situação de risco, pessoal e social, usuários de substâncias psicoativas, internos no Centro Recomeçando.

Lei n.º 2.792 de 08/01/04 - institui Classes Hospitalares nos Hospitais participantes do Sistema Único de Saúde, para atendimento didático-pedagógico

dispensado à criança e ao adolescente com limitações específicas decorrentes de internação e de tratamento de saúde física ou mental.

Nesse Estado, a classe hospitalar teve início em 1996 por meio de um projeto da Secretaria de Estado de Educação de ensino do portador de necessidades especiais. Atualmente no Mato Grosso do Sul existem seis hospitais e uma casa de apoio que oferecem atendimento pedagógico ao escolar hospitalizado, os alunos são atendidos por professores formados nas diferentes áreas do conhecimento, com formação ou capacitação na área de Educação Especial, totalizando 30 professores.

- **Região Sudeste** (total de 53 hospitais com classe hospitalar):

Estado do Espírito Santo (01): Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória¹²

A Classe Hospitalar é uma parceria do Governo do Estado, por meio das Secretarias de Estado da Educação (Sedu) e de Saúde (Sesa), com o Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória e com o Hospital Infantil Dr. Alzir Bernardino Alves, em Vila Velha, além da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (Acacci).

Implantado no Hospital Infantil de Vitória desde 2004, o projeto já atendeu, aproximadamente, 13 mil alunos/pacientes da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio. Os atendimentos acontecem nos turnos matutino, das 7 às 12 horas, e vespertino, das 13 às 18 horas.

A comunidade escolar é formada por pacientes internados, ou em tratamento, residentes, na sua grande maioria, no Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. Também compõem a equipe do programa professores da Sedu, familiares dos estudantes, voluntários da Acacci e funcionários do hospital.

Estado de Minas Gerais (10): Fundação Hemominas de Belo Horizonte; Santa Casa de Misericórdia de BH; Hospital Universitário de Juiz de Fora; Hospital Municipal de Governador Valadares; Hospital Vita Brasil em Timóteo; Hospital Márcio Cunha de Ipatinga; Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros; Hospital

¹² Disponível em: <http://governo-es.jusbrasil.com.br/politica/3806563/classe-hospitalar-expoe-trabalhos-em-comemoracao-ao-aniversario-de-vitoria-ate-esta-quarta-30>

Universitário Clemente de Faria (UNIMONTES); Hospital Sarah Kubitschek, Hospital João Paulo II.

No Hospital João Paulo II que atende a crianças com até 12 anos de idade, o serviço foi implantado em 2009. A maior demanda é de pacientes que passam entre oito e dez dias no hospital. Por dia, são atendidas, em média, cinco crianças, durante uma hora, respeitadas as condições de cada uma. Com as séries iniciais, a ênfase é em alfabetização e nas mais avançadas, leitura e interpretação de texto.

Estado do Rio de Janeiro (17): 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 Cavalcante; Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (UFRJ); Hospital Universitário Pedro Ernesto (UERJ); Hospital Geral de Nova Iguaçu; Hospital Universitário Antonio Pedro (UFF) em Niterói; Hospital Getúlio Vargas Filho em Niterói; Hospital Municipal Desembargador Leal Junior de Itaboraí; Hospital Alcides Carneiro em Petrópolis; Hospital Infantil Ismélia da Silveira em Duque de Caxias; Instituto Fernandes Figueira (FIOCRUZ); Hospital Municipal Jesus.

Tido como um dos primeiros hospitais do país a oferecer o serviço de Pedagogia Hospitalar, a assistência às crianças internadas, no Hospital Geral Jesus¹³, iniciou-se em 14 de Agosto de 1950, com a designação da professora de curso primário, para fornecer o atendimento educacional necessário aqueles pacientes com internações prolongadas, os quais, em decorrência de suas enfermidades, acabavam por ter o período letivo escolar prejudicado.

As aulas eram dadas individualmente, nas enfermarias, por não se dispor de local adequado apropriado ao trabalho escolar. Foi somente em 1958 que o Departamento de Educação Primária entendeu a necessidade de uma segunda professora, que ajudou a compor o quadro de atividades escolares do Hospital.

¹³ Disponível em:

<http://www.sms.rio.rj.gov.br/servidor/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/htm/v2/view.htm?editionsectionid=137&infoid=1561>

Estado de São Paulo (25): Hospital de São Paulo (UNIFESP); Hospital do Câncer (A.C.Camargo); Centro de Atenção Integral a Saúde Clemente Ferreira de Lins; Hospital das Clínicas (FMUSP); *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 (anomalias crânio faciais); Hospital do Servidor Público Municipal da Cidade de São Paulo; Hospital do Servidor Público Estadual de São Paulo; Centro Infantil Boldrini, Campinas; Hospital de Clínicas de Campinas; Hospital Mario Gatti (Campinas); Hospital de Clínicas e Hemocentro de Marília; Hospital de Base de São Jose do Rio Preto; Hospital Municipal de Paulínia; Hospital do Câncer de Barretos; Hospital GRENDAC (Jundiaí); Hospital Municipal Vereador José Storópolli na Vila Maria; Hospital da Santa Casa de Misericórdia.

O Estado de São Paulo possui uma legislação própria que ampara e legitima a importância das classes hospitalares, trata-se da Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE constante na Resolução SE n.º 274, de 30.09.1986 (apêndice 1), *que dispõe sobre a Educação Especial nas Escolas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo*.

Fundada em 1931 a Santa Casa de Misericórdia foi o primeiro hospital a oferecer atendimento pedagógico em hospitais, denominado classe hospitalar ou ensino hospitalar. A classe hospitalar conta com quatro professores, sendo que cada professor atende a até 15 alunos por dia, com idades entre 3 e 18 anos.

- **Região Sul** (total de 23 hospitais com classe hospitalar):

Estado do Paraná (10): Hospital de Clínicas da UFPR; Hospital do Trabalhador; Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia; Hospital Erasto Gaertner; Hospital Universitário Evangélico de Curitiba; Hospital Universitário Regional do Norte do Paraná (Londrina); Hospital Universitário Regional de Maringá; Fundação Criança Renal; Hospital Santa Casa de Cornélio Procopio; Hospital Pequeno Príncipe.

Desde 2007 o Programa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - SME, conta com a parceria prática do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, proposto pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná, abrangendo todo o Estado do Paraná, já que representa uma ação do Governo Estadual do Paraná.

Somente em relação aos atendimentos pedagógicos hospitalares realizados pela SME de Curitiba, o Projeto Pedagógico das Classes Hospitalares de Curitiba, dá conta de que, em 2011, o Programa de Escolarização Hospitalar atende a quatro grandes hospitais onde atuam 21 professores disponibilizados pela SME, com jornada de trabalho de vinte horas semanais, distribuídas nos períodos da manhã e tarde, variando seu número de profissionais de acordo com as cláusulas dispostas nos contratos.

Estado de Santa Catarina (09): Hospital Hélio Anjos Ortiz de Curitibaanos; Hospital Regional Lenoir Vargas Ferreira em Chapecó; Hospital Nossa Senhora da Conceição em Tubarão; Hospital Bom Jesus de Ituporanga; Hospital Santa Terezinha de Joaçaba; Hospital São Francisco em Concórdia; Hospital Regional São Paulo de Xanxerê; Hospital Santo Antônio em Blumenau. Hospital Infantil Joana de Gusmão de Florianópolis.

Em 05 de março de 2001 a Secretaria da Educação decreta a Portaria nº. 30 que dispõe sobre a implantação de atendimento educacional na Classe Hospitalar para crianças e adolescentes, internados no Hospital Infantil Seara do Bem na cidade de Lages e no Hospital Infantil Joana de Gusmão em Florianópolis, para crianças e adolescentes matriculados na Pré-Escola e no Ensino Fundamental da rede pública estadual, municipal e particular de ensino e que estejam internados nesses hospitais. Essa oferta foi estendida também ao Hospital Regional do Alto Vale, em Rio do Sul.

Para que esse atendimento seja legitimado, após alta hospitalar é enviado à escola de origem do aluno um relatório descritivo com o carimbo e assinatura do diretor da EEB. Pe. Anchieta (escola da Rede Estadual em que a classe hospitalar do HIJG está vinculada), contendo as atividades realizadas, bem como o desempenho, as posturas adotadas e as dificuldades apresentadas.

Estado do Rio Grande do Sul (04): Hospital de Clínicas de Porto Alegre (UFRGS); Hospital da Criança Santo Antônio; Hospital Santa Terezinha em Erechim; Hospital Universitário de Santa Maria (UFSM).

O projeto Classe hospitalar do Hospital Universitário-Serviço de Hemato-Oncologia¹⁴ buscou uma forma de operacionalizar fins educacionais em entidade hospitalar para pacientes infantis portadores de câncer. Conjugado ao tratamento terapêutico, foi instalada uma sala de Atendimento Pedagógico, representando uma alternativa de educação não formal dentro do ambiente hospitalar, amenizando os traumas de internação e tratamento prolongado, buscando valorizar a socialização, o despertar da curiosidade, gosto pelo imaginário e a produção do saber, para que a criança ao terminar o tratamento não esteja despreparada para a vida escolar.

Os resultados positivos são constatados pelas mudanças comportamentais das crianças em relação ao prazer pela vida, criatividade, socialização, atitudes de organização, disciplina e participação, além do desenvolvimento intelectual, motor e motivacional para a vida escolar.

Esta região conta com apenas três estados, e em cada um deles há hospitais com escolas para crianças e jovens doentes.

3.5 Discussão em Foco: trajetória e socialização do atendimento educacional hospitalar no Brasil

No Brasil o movimento de expansão da prática pedagógica em ambiente hospitalar, assim como a preocupação com a formação do profissional da educação atuante nesses espaços, é relativamente crescente. Alguns esforços têm sido realizados a fim de divulgar essas práticas para superar os desafios desta obscuridade.

Segundo Paula (2010, p.09):

¹⁴ Disponível em: http://inovacao.enap.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=58

Vários congressos já foram realizados no Brasil e no exterior e têm contribuído de forma muito significativa para a troca de experiências entre os profissionais e a organização dos saberes, mas são necessários mais eventos, para que haja uma maior integração entre os professores que atuam nos hospitais e os professores da rede pública e privada que também atendem a crianças que sofrem constantes internações.

Desse modo, as reflexões acerca da prática pedagógica em contexto hospitalar são sistematizadas e discutidas à luz dos saberes e fazeres profissionais dessa área de conhecimento.

Podemos citar o evento considerado de maior importância relacionado à Pedagogia Hospitalar, o “Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar”, do qual participam os docentes de classes hospitalares; estudantes e (ou) professores-pesquisadores de universidades que desenvolvem algum tipo de projeto relacionado a esse tipo de atendimento; professores formadores e estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas; e gestores dos sistemas de ensino que participam da oferta do atendimento escolar em espaços hospitalares.

De acordo com Schilke; Nunes; Arosa (2011, p.09-10):

Em cada encontro realizado trocam-se experiências, realizam-se debates sobre categorias, conceitos e estratégias que pretendem contribuir para a garantia do direito da criança e do adolescente hospitalizado de ter acompanhamento pedagógico e educacional durante sua internação hospitalar ou durante o seu período de tratamento de saúde. [...] Assim, imbuídos do desejo de qualificar e ampliar a ação pedagógica que ocorre em espaço hospitalar, esses profissionais iniciam em movimento para discutir perspectivas teóricas e estratégias de implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação a alunos impossibilitados de frequentar a escola em razão de problemas de saúde.

O evento se encontra na VII edição, e desde 2000 estão organizados da seguinte maneira:

Edição Ano	Nome do Evento	Cidade Sede
2000	I Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Niterói – RJ
2002	II Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Goiânia – GO
2004	III Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Salvador – BA
2005	IV Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Porto Alegre – RS
2007	V Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Curitiba – PR

2009	VI Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Niterói – RJ
2012	VII Encontro Nacional de Atendimento Hospitalar	Belém – PA

Fonte: A autora

Outro evento de grande importância é o Fórum Nacional de atendimento Escolar Hospitalar, realizado pela UNIFESP, com periodicidade de quatro anos. O evento realizou em 2010 a sua 2º edição e contou com a participação de professores, estudantes e pesquisadores dos estados de SP, RJ, ES, PR, RS, SC, RN, BA, SE, MG, e DF.

O EDUCERE, promovido pela PUCPR, reserva desde 2007 um eixo temático sobre Pedagogia Hospitalar que aborda a discussão sobre teoria e prática da escolarização hospitalizada.

CAPÍTULO 4

4. A Formação do Professor da Classe Hospitalar: Velhos Dilemas Novas

Questões

Este capítulo objetiva propor uma reflexão acerca de aspectos pertinentes à formação necessária para o pedagogo ou professor atuar em contexto hospitalar. A discussão referente à questão “teoria e prática” parte da necessidade de superação do paradigma conservador e suas práticas de repassadores de conhecimentos. Nesse sentido, discute-se a importância de conhecimentos teóricos específicos e habilidades práticas, perfeitamente integradas sem separação quando nos referimos à formação do professor.

Na sequência defendemos que há saberes da profissão docente distintos das outras profissões e que os processos de formação se concretizam em saberes profissionais, por sua vez, impregnados de uma visão de identidade da profissão.

A partir dessas referências, tratamos da formação sistematizada e estruturada em *Formação Inicial*, aqui considerada restritamente a formação nas licenciaturas, e versamos sobre os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais. Na *Formação Continuada* se preconiza a importância da pesquisa e da formação permanente, a fim de subsidiar as ações pedagógicas realizadas pelos profissionais da educação como atuantes no ambiente hospitalar.

Essas abordagens aqui tratadas de maneira sucinta buscam evidenciar a urgência por formação do professor no sentido de uma epistemologia e de uma prática consciente, reflexiva e inovadora. E, com isso, deixam registradas as peculiaridades de atuação do professor e do pedagogo no contexto hospitalar, onde o escolar hospitalizado precisa do apoio de alguém com maior experiência e amadurecimento intelectual que o oriente no seu processo de aprendizado, com a finalidade de evitar perdas de tempo e esforço quando se tomam direções equivocadas. O professor da classe hospitalar é aquele que propulsiona, coordena e

organiza a orientação das aprendizagens e das atividades de um indivíduo, por meio de um diálogo intersubjetivo.

Nessa perspectiva, Andrade (2009, p.123) afirma: “O aluno hospitalizado requer outros métodos de atendimento, devendo esse pedagogo que atuar com tal criança ser flexível, comprometido, ético e principalmente possuir formação ou especialização para tal atuação”.

Isso porque, no modelo da pedagogia hospitalar, os professores deixam de ser os repassadores de conhecimento e passam a atuar como mediadores do processo de aprendizagem. Assim, o professor não pode ignorar suas responsabilidades para com a sociedade, ao possibilitar ao escolar hospitalizado uma nova maneira de aprender e apreender o mundo, mesmo que ele se encontre na condição de doente num leito de hospital.

A formação pedagógica constitui-se num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimentos, pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor. Esse é um enorme desafio que se coloca à didática e à formação de professores: de um lado, é necessário que os alunos assimilem conhecimentos, generalizações da área didática em relação ao ensino e à aprendizagem (formação inicial e continuada), de outro, que a validação acadêmica desses conhecimentos (estágios e vivências) não signifique sua validade automática na construção da profissionalidade do professor (identidade). É necessário que o aluno/professor aprenda a reconstruí-los e utilizá-los na singularidade de cada situação profissional (saberes docentes).

Em outras palavras, que aprenda a construir saberes, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógico-didática em geral aprendida na formação inicial.

4.1 Teorias e Práticas na Formação do Professor

Na pedagogia hospitalar, os professores precisam superar a qualificação de meros repassadores de conhecimento e passar a atuar como mediadores do processo de aprendizagem.

A garantia de um ensino com qualidade é um direito de todos, e isso não se aplica simplesmente à transposição de conteúdos, mas também à formação de bons profissionais e aos desafios que instrumentalizem os alunados na criação de habilidades, formando competência capaz de resolver os problemas que venham a surgir em sua vida. Prepará-lo como cidadão capaz de interagir na sociedade em que vive, segundo Libâneo (2004, p.144-145), é tarefa não só do professor:

Os educadores têm um papel importante para que o debate sobre qualidade de ensino, mas não se aplica somente aos professores, todavia a equipe diretiva deve também cumprir seu papel de forma a interferir no ensino-aprendizagem dos alunos de forma a garantir um desempenho global “[...] a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas... Ela está a serviço dos objetivos do ensino, principalmente da qualidade cognitiva do processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, melhorar a qualidade da formação e valorizar o trabalho pedagógico implica uma formação não só inicial, mas também continuada, de maneira a fazer com que o professor procure sempre aperfeiçoar seu conhecimento, evoluir no tempo; assim estará sempre atualizado e mais preparado para receber e atender à sociedade.

Na escola ou no hospital todos os escolares devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes. O professor precisa estar apto a trabalhar com essa diferença, o que não é tarefa fácil.

De acordo com Paula (2003) citada por Castro (2009, p.39):

[...] este tipo de trabalho não requer somente a formação acadêmica, mas habilidades específicas de uma práxis pedagógica complexa que envolve diferentes aspectos do trabalho cotidiano como: sensibilidade para atuar com crianças, adolescentes e famílias fragilizadas, conhecimento da realidade hospitalar e das patologias, habilidades para lidar com diferentes grupos de alunos, pais e com as equipes multidisciplinares, capacidade de colaboração e estratégias didáticas para atender alunos provenientes de diversas regiões e com diferentes conteúdos escolares, abertura para o outro, independente de sua condição física, econômica e social, respeito às diferenças de etnia, raça e religião, dentre vários outros aspectos que envolvem o fazer pedagógico nessas instituições.

Nesse sentido, faz-se necessária a reformulação do processo de formação dos profissionais da educação e da visão que estes têm sobre a função social de sua tarefa de educador. Deve-se ter presente o aprender a aprender, pois só dessa maneira conseguiremos ensinar os alunos a pensar, a fazer e a ser e estabelecer ligações entre as diferentes disciplinas. Portanto, cabe aos professores refletir e assimilar em sua própria vida sobre o que é saber, saber-fazer e saber ser. Só assim a escola no hospital terá mais significado para professores e alunos, significado de bem-estar, de querer participar e manter o ambiente em plena harmonia.

Para uma formação de qualidade, o professor que atua em ambiente hospitalar deve contemplar, em sua formação, conhecimentos teóricos específicos e habilidades práticas, perfeitamente integradas, sem separação. Essa formação ocorre em seus aspectos formais ou informalmente, nas aulas, nos seminários, em reuniões pedagógicas, em cursos de capacitação e nas mais variadas atividades de campo.

O processo de desenvolvimento profissional precisa contemplar não só uma formação inicial, mas uma formação permanente do professor para seu desenvolvimento profissional.

Nesse aspecto, quando pensamos em formação de professores, que atuam em classe hospitalar, devemos levar em conta seu local de trabalho, “o hospital”, como espaço privilegiado de formação. Essa formação deve valorizar tanto a prática realizada pelos seus pares no cotidiano no hospital quanto o conhecimento que provém das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor de acordo com as eventuais mudanças estruturais.

4.2 O Professor Hospitalar: saberes e identidade profissional

Para iniciarmos o diálogo sobre formação do professor, abordaremos primeiramente da questão da identidade do professor. De acordo com Romanowski (2007, p.15), o professor é aquele que ensina. [...] Mas, há outras pessoas que ensinam e educam e que não são professores, como os pais e os religiosos, e, portanto, são educadores.

Mas afinal o que é ser professor? Na concepção de Gadotti (2008, p.27), ser professor:

É viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

A construção da identidade do professor historicamente enfrenta conflitos e desafios que desestruturam a sua atuação profissional. São problemas de ordem teórico-metodológica com características fragmentadas, fragilizadas e confusas, que prejudicam o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, faz-se necessário que o profissional da educação que atua no contexto hospitalar adquira saberes que o amparem em suas ações pedagógicas no ambiente hospitalar. Saberes estes que, conforme Tardif (2002, p.36), lhe darão suporte e sustentação ao seu trabalho docente:

Saberes de formação profissional: caracterizados como conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades). O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências e para as ciências da educação. Saberes pedagógicos: caracterizam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexos sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem o sistema mais ou menos coerente de representações e de orientações da atividade educativa. Saberes curriculares: caracterizam-se como discursos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a constituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, definidos como modelo de cultura e formação erudita. Saberes experienciais ou práticos: compreendem os saberes produzidos pelos professores que no exercício da função desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Assim, uma das premissas para o desenvolvimento da identidade tem como alicerce teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexões docente sobre sua prática.

Nessa mesma concepção, Pereira e Martins (2002, p.131) destacam que:

A identidade do profissional docente é constituída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico. A construção de uma competência pedagógica, passa necessariamente, pelos saberes didáticos, do conteúdo específico, das ciências da educação, da pesquisa e o saber do método que não podem atuar isoladamente sobre o professor.

Problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, bem como o ensino e a aprendizagem e os saberes docentes na formação inicial e continuada dos professores, são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Pimenta (1999, p. 18-19), a construção da identidade ainda pressupõe algumas tarefas por parte do profissional docente:

Verificar qual a significação social da profissão e fazer sua constante revisão; fazer uma revisão das tradições, reafirmando as práticas culturalmente adotadas e tidas como significativas no atendimento das necessidades da realidade; confrontar teoria e práticas e, também a análise das práticas à luz das teorias existentes e a construção de novas teorias

Não é tarefa fácil, nem é simples, ser professor, como podem dizer ou pensar algumas pessoas; em especial destacamos o fazer pedagógico dos professores da classe hospitalar, pois além de sua função de educador, o professor exerce uma função significativamente relevante na equipe interdisciplinar que atua no contexto hospitalar.

O professor nesse ambiente deve possuir os conhecimentos específicos de sua disciplina, além de conhecimentos das áreas de saúde, como noções de primeiros socorros, de nutrição, de saúde bucal, ética, conhecimentos de psicologia, relações com a espiritualidade e lidar com as perdas entre outras áreas do conhecimentos.

De acordo com Romanowski (2007, p.17):

Entre os componentes da identidade docente está o conhecimento, que é objeto de relação entre professor e aluno, permanentemente renovado, ampliado. Agregam-se a essa relação os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da prática pedagógica, articulando o conhecimento local com o universal. Também se considera a natureza epistêmica dos campos disciplinares, a própria experiência docente situada social e historicamente e a ética profissional.

A partir dessas considerações acerca de identidade e saberes, acredita-se que o professor para desempenhar bem a sua função de educador necessita sentir-se “professor” e “ser professor” no sentido amplo da palavra e, para desempenho integral de suas funções, os saberes teóricos devem estar alinhados aos saberes práticos, a fim de favorecer maior capacidade técnica e didática para atender à demanda emergente de seu trabalho no contexto hospitalar.

4.3 Formação Inicial

Entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento.

A formação inicial dos professores para atuarem na mesma educação básica deve levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje recomendações nacionais.

As licenciaturas no Brasil foram criadas nas antigas Faculdades de Filosofia nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária.

Contudo, os cursos de licenciaturas, desde então, sofreram algumas reformulações consideradas fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento dos cursos. Mas, podemos tratar os problemas da educação num aspecto histórico-crítico e, sendo assim, nenhuma reforma em se tratando de políticas públicas acontece de um dia para outro.

As licenciaturas, como se sabe, carregam problemas históricos. Porém, faz-se necessário superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nesses cursos.

Na opinião de Diniz Pereira, (1999, p.57):

Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletindo na separação entre ensino e pesquisa, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente.

Corroboramos com o autor, pois na classe hospitalar é comum encontrarmos professores que foram lotados em hospitais, sem antes ter tido uma iniciação sobre a pedagogia hospitalar.

Trabalhar no contexto hospitalar requer conhecimentos específicos e habilidades que são peculiares desse espaço tão diferente da sala de aula regular, sendo assim, essa separação entre teoria e prática constitui um dilema que contribui para a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores.

Essa desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática é objeto de estudo de Diniz Pereira (1999, p.61-62), que afirma:

A falta de integração entre licenciatura e a realidade onde os licenciados irão atuar constitui em outro “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores.

O profissional de educação que atua no ambiente hospitalar carece de uma formação direcionada para suas funções no contexto hospitalar, necessita apropriar-se de metodologias que desenvolvam nos alunos uma relação criativa com o

universo social e escolar, que resulte em novas formas de perceber a realidade complexa de seu estado clínico e aprendam seus significados, tornando-os capazes de dialogar com autonomia nesses campos.

Nesse sentido, segundo Rodrigues e Kuenzer (2011, p.200):

O Parecer CP 115/99, que antecede a Res. 01/99, ao centrar a formação do professor no desenvolvimento de competências, aponta para a necessidade de qualificá-lo para uma nova prática, que não se restrinja à sala de aula, mas amplie para contemplar as articulações com as famílias e com a comunidade em geral, com o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes.

A partir dessas considerações, faz-se necessário repensar as propostas curriculares dos cursos de pedagogia. A concepção de formação de professores deve ser assentada na formação reflexiva e na construção de competências profissionais, sob enfoque nas demandas sociais e emergentes, para que possam atuar em diferentes níveis e contextos.

Quanto à natureza dos espaços formativos, a Res. n.º 01/99 contempla, no art. 6º, a possibilidade da oferta, a critério da Instituição, da preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como educação para portadores de necessidades educacionais especiais (inclusive a pedagogia hospitalar), educação de jovens e adultos, comunidades indígenas, entre outras.

Referente às diretrizes curriculares, a Res. n.º 01/02, no art. 14º, recomenda a flexibilidade necessária para que cada Instituição construa projetos inovadores e próprios, desde que sejam observados os eixos integradores.

De acordo com Eyng (2010, p.16), o termo “currículo” apresenta diferentes possibilidades e funções, sendo que cada uma pode indicar diferentes abordagens teóricas e suscitar práticas curriculares também diferenciadas.

Ademais, para além do estudo das funções e teorias, é preciso contemplar no percurso curricular a formação teórico-metodológica que qualifique para a pesquisa nos diferentes níveis e contextos, e que se entenda a importância das mudanças quando necessárias.

Eyng (2010, p.19) observa que:

Nesse sentido, no que se refere ao processo da aprendizagem, podemos propor que a expressão currículo se refira aos caminhos que o aprendiz percorre na sua formação. O currículo também pode ser definido como uma solução prática para uma situação educativa específica, caracterizada pela provisoriedade, desafio que parece adequar-se às concepções que circulam no campo do currículo para o contexto atual.

Nesse sentido é pertinente citarmos Freire (1996, p.76-77), quando diz que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” e afirma que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora, na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas seu objeto igualmente. [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda. [...] não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar.

Essa dialética descrita, esse movimento das ações, das intervenções, essa necessidade de mudança é real. Ao profissional da educação não compete apenas o de reproduzir técnicas ultrapassadas, que em algum momento da história da educação deu certo, porém isso não significa um sucesso perene. O papel do educador atualmente é o de um constante aprendiz para que sua práxis possa fazer a diferença na atual conjectura da sociedade, que sua prática seja capaz de democraticamente difundir e produzir conhecimentos, para que suas ações sejam baseadas na reflexão crítica sobre sua formação e atuação em escolas ou em hospitais.

Vivemos em um contexto histórico em que as intervenções são bem-vindas e necessárias, partam elas indistintamente dos professores, dos alunos, dos pais, da comunidade, dos agentes da escola. Os tempos de passividade e frieza da racionalidade já não imperam mais. Diante disso, não podemos mais “apenas aceitar”, sabemos que as barreiras, as resistências a mudanças serão obstáculos áridos de se ultrapassar, mas certamente essa ruptura se faz necessária.

As resistências que impedem as mudanças educativas podem ser de dois tipos, irracional ou racional, segundo Tejada (1993, p.45) citado por Eynng (2010, p 59):

A resistência racional se vincula ao campo das emoções, pois é a que tem suas raízes em sentimentos e emoções, neste caso está vinculada às formas de dependência afetiva de práticas habituais e a sentimentos de insegurança a respeito de novas tarefas, à força do hábito, à inércia ou aos reforços negativos derivados das experiências inovadoras ou outras. Por outro lado, temos a resistência apoiada em argumentação, que se caracteriza pela resistência daquelas cuja oposição à inovação específica proposta ou a respeito de sua pertinência para o subsistema ou instituição correspondente ou, ainda, a respeito da sua oportunidade em um dado momento.

No que se refere ao processo de planejamento e implementação do currículo, identifica-se um foco de resistência que muito preocupa e que necessita de superação urgente. Essa visão fragmentada de conteúdos e abordagens, com base em princípios tradicionais, necessita emergencialmente de reestruturação.

Segundo Arosa *et. al.* (2008, p.57):

A lógica da escola tradicional mudou pouco e o currículo continua sendo a forma instrumentalizada de se transmitir conhecimentos, os chamados "conteúdos escolares". Nesse contexto, então, a relação do currículo da escola do hospital com a da escola convencional de origem do estudante internado reflete o conflito que se dá pelo poder de selecionar quais conteúdos, práticas e valores devem ser perpetuados ou excluídos da escola e, mesmo da sociedade.

Certamente para o professor é mais confortável adotar as mesmas posturas trazidas da sala de aula regular, e nesse sentido, Taam (2004, p.134) destaca:

Não se trata de adaptar o modelo escolar ao hospital, mas de produzir modelos de ação pedagógicas que respondam às peculiaridades do espaço hospitalar, de cada hospital, e da situação existencial da criança concreta, aquela diante de nós com todas as suas circunstâncias de vida.

Dessa maneira, é preciso romper com a visão simplista de formação de professores, negar a ideia do docente como mero transmissor do conhecimento e

superar os modelos que simplesmente sobrepõem o “como ensinar” ao “o que ensinar”. É necessário que o professor em sua formação compreenda e construa sua própria prática baseada em questões advindas da realidade escolar, e que sua formação inicial na pedagogia ou em outra licenciatura seja vista como uma etapa intermediária porém imprescindível no complexo processo de formação do professor.

4.4 Formação Continuada

Pode-se dizer que, na perspectiva dos estudos sobre o tema, “formação continuada” é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas também por ser o hospital um espaço (*locus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Nessa perspectiva de construção de saberes que se articulam, o ambiente hospitalar é uma modalidade de formação continuada (*em locus*) importante para professores, pedagogos, assistentes sociais, médicos, nutricionistas e outros profissionais, pois propicia condições de reflexão sobre teoria e prática. Esses espaços de construção de saberes pelos professores requerem uma reflexão coletiva e tomam como ponto de partida a prática pedagógica e acadêmica.

De acordo com Assis (2009, p.102):

O professor que atua em classe hospitalar é um profissional da educação que, além de sua experiência anterior, precisa adquirir competências específicas – sempre aliadas a um olhar diferenciado e uma escuta sensível – para o exercício da docência em classe hospitalar.

Ao articular teoria e prática, o processo de formação deverá estar organizado em torno de eixos de união de competências e habilidades que deverão ser demonstradas pelo professor em seu exercício profissional. São essas habilidades e

competências que lhe possibilitarão ser aquele que instiga a participação do aluno, evitando desistências, desalento e desencanto pelo saber.

Destaca-se, sobretudo, a importância da formação contínua dos professores, que assumiu as características de um ensino quase interativo, o qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial.

Portanto, a formação do professor no desenvolvimento de competência aponta para a necessidade de qualificá-lo para uma nova prática, que não se restrinja à sala de aula, mas se amplie para contemplar as articulações com a sociedade em geral, como objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes.

4.5 A Vivência do Estágio na Formação do Professor Hospitalar

A atividade de estágio vem sendo muitas vezes interpretada como uma atividade puramente obrigatória e tem se caracterizado pela simples preocupação com o cumprimento da carga horária exigida pelos cursos, caracterizada também pelo preenchimento de fichas e outros aspectos burocráticos. Sendo percebido dessa forma, o estágio é visto como o polo prático do curso e distante da teoria estudada nas salas de aula. Superar esta visão fragmentada da formação de professores é necessário para a construção de uma concepção dialética entre teoria e prática, para que formem um núcleo articulador na formação a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos dois elementos de maneira indissociável, integrada tornando-os complementares, já que a teoria e a prática são compreendidas como elementos da práxis pedagógica. Para se aprender a arte, o ofício e a técnica do ensino, é necessário que se ofertem tanto orientações acadêmicas quanto orientações práticas, evitando a dicotomia entre elas.

Sobre a importância do estágio supervisionado, Garcia (1999, p.39) destaca:

Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante determinado

período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais.

Particularmente na formação de professores e pedagogos para a atuação em contexto hospitalar, a atividade de estágio tem grande importância, por representar uma oportunidade de acessar e entender as muitas especificidades do trabalho pedagógico neste ambiente diferenciado, a partir da observação e da experiência que encaminham o estudante a uma aprendizagem consistente.

O Estágio Curricular é definido pelo Parecer n.º 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, da seguinte maneira:

Tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

É importante compreender que o Estágio é como um período de práticas e construções destinado a um processo de ensino e de aprendizagem e reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão, principalmente para atuação dentro de um hospital, que não é o seu habitual *locus* de trabalho. Faz-se necessária, então, a inserção na realidade do cotidiano escolar vivenciado na classe hospitalar.

O trabalho pedagógico junto a escolares hospitalizados apresenta aspectos que o diferenciam do contexto formal das escolas regulares; o tempo no hospital é diferente do tempo nas escolas regulares, o professor e o pedagogo devem adequar suas ações a diversas circunstâncias, tais como: a rotina do hospital e da unidade em que se encontra o escolar, os horários de coletas, refeições, medicamentos, a importância da escuta pedagógica para identificação do estado clínico e emocional do escolar hospitalizado, o espaço físico em que se encontra, a disponibilidade para a realização das atividades, entre outras.

O professor que atua em contexto hospitalar necessita de outros conhecimentos além dos necessários à prática pedagógica escolar. Fonseca (2003,p.25) coloca que:

O professor da escola hospitalar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança e do ambiente hospitalar. Por isso não lhe devem faltar noções sobre as técnicas e terapêuticas (...) sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas até mesmo emocionais delas decorrentes para as crianças e também para seus familiares e ainda para as perspectivas fora do hospital.

A necessidade do estágio na formação de professores para atuação no contexto hospitalar fica evidente diante das colocações. Rezende (2001), citada por Wolf (2007, p.01), defende a importância desses estágios para os acadêmicos no hospital, argumentando que:

[...] a criação de um estágio multiprofissional e interdisciplinar da área de saúde é benefício a toda a comunidade envolvida. Os alunos terão uma visão das condições de saúde e a clientela do projeto, orientação para uma melhor qualidade de vida. As universidades terão campos de estágios, mostrando a realidade profissional e, a comunidade será beneficiada com o suporte científico.

Neste caso, é de extrema importância que as instituições de ensino, a partir da necessidade apresentada, estabeleçam parcerias com os hospitais e casas de apoio, a fim de propiciar aos seus alunos a oportunidade de vivência e docência em contexto hospitalar. Ademais, com isso, também cumprem seu papel social perante a sociedade que as abriga.

Para Stori (2003, p.30-31):

Unir ensino, pesquisa e extensão tem sido o grande desafio das instituições de ensino superior não só brasileira, como internacionais, constituindo, no entanto lugar comum pensar a Universidade em relação às três funções básicas. A elas acrescentaremos a formação de profissionais de diferentes carreiras e áreas do conhecimento.

Essa relação de profissionais de diversas áreas do conhecimento apresentada, no ambiente hospitalar pode ser identificada nas relações entre professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistente social, entre outros profissionais da equipe multiprofissional que atuam neste ambiente, que juntos buscam a recuperação do alunado, seja ela física, emocional ou de aprendizagem, se unem para discutir e entender os aspectos concernentes ao processo evolutivo do educando.

A prática científica do trabalho pedagógico desenvolvido em ambiente hospitalar tem uma abordagem transdisciplinar, que permite e aceita a diversidade, além de articular elementos que passam entre, além e por disciplinas e profissionais que habitam este contexto. Tal prática entende que o atendimento ao escolar hospitalizado deve ser direcionado a cada um de maneira particular, conforme suas necessidades e possibilidades, a interação entre os elementos que formam a equipe multiprofissional e a presença da família, que é um dos fatores relevantes quando se tem em vista o bem-estar do escolar hospitalizado.

Lima (2008, p.201), quando fala sobre a prática desempenhada pelos alunos estagiários, adverte que:

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos.

Com isso, devemos considerar que as atividades de observação e docência, realizadas durante o período de estágio no espaço hospitalar, são tarefas necessárias que devem ser cumpridas tendo como função principal contribuir para que o aluno do curso de Pedagogia estabeleça a relação teoria e prática, uma escuta sensível, no que diz respeito à pedagogia hospitalar.

Os estudos realizados durante o período de estágio no hospital incluem a compreensão da atuação do professor neste ambiente em seu contexto amplo e incorpora uma flexibilidade de cunho ético, no compromisso de uma atuação como um intelectual crítico. As discussões nos remetem a uma racionalidade instrumental,

e pressupõe o desenvolvimento de uma reflexão que realiza o distanciamento da prática para vê-lo, entendê-lo e avaliá-lo.

4.6 No Hospital: O que ensinar; O que aprender e em que tempo?

Um dos desafios encontrados pelos professores das classes hospitalares é “o que ensinar” aos escolares hospitalizados.

Neste sentido, é pertinente a contribuição de Ortiz e Freitas (2005) citadas por Nascimento e Freitas (2010, p.29), que destacam que as ações pedagógicas no contexto hospitalar devem, então, pautar-se em dois enfoques básicos:

Enfoque educativo-escolar: atendimento direcionado à atenção ao cumprimento dos programas do ensino regular e conteúdos encaminhados pela escola. *Enfoque lúdico-educativos:* oferta de atividades com foco educativo nos pré-requisitos fundamentais (ler, escrever, contar) a partir do viés lúdico e contextualizado.

As autoras complementam (2010, p.29-30) afirmando que o ideal é perseguir um meio-termo entre os dois enfoques, tendo em mente que o principal objetivo da classe hospitalar é o auxílio à tarefa de aprender.

Na perspectiva do ensino reflexivo, o professor da classe hospitalar deve prover maiores oportunidades de prática de ensino e oferecer *feedback* aos escolares hospitalizados sobre sua aprendizagem, possibilitando, com isso, uma reflexão sobre as razões que contribuíram para o seu relativo sucesso educacional.

Na concepção de Fonseca (2008, p.13):

A internação hospitalar em nada impede que novos conhecimentos e informações possam ser adquiridos pela criança ou jovem e venha contribuir tanto para o desenvolvimento escolar (não ficando em defasagem nos conteúdos de seu grupo ou turma) quanto para o entendimento de sua doença e a recuperação de sua saúde.

Contextualizar e refletir o estado clínico do escolar hospitalizado faz parte da ação pedagógica do professor. É preciso, além de educar, saber ouvir as inquietações dos educandos, no sentido da construção de um ensino reflexivo que possibilite o conhecimento do resultado do ensino e as variáveis que contribuíram para o aumento da aprendizagem, tais como planejamento do professor, a motivação dos alunos as habilidades e (ou) experiências anteriores dos alunos.

Para além das questões legais, o atendimento ao escolar doente também deve incluir a articulação dos aspectos teórico-metodológicos e curriculares, desenvolvidos na práxis pedagógica educacional no contexto hospitalar.

De acordo com Fonseca (2008, p.14), há propostas educacionais e curriculares já utilizadas pela rede regular de ensino que são compatíveis com a realidade do contexto hospitalar. A autora destaca algumas dessas características adotadas pelas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro:

O tempo de aprender é o tempo do aluno; A interação entre as crianças é tão importante quanto a mediação do professor nas atividades desenvolvidas e; A sala de aula tem o tamanho do mundo (e, no caso da sala de aula da classe hospitalar, serve como espaço mediador à possibilidade da criança de “plugar-se” com o mundo fora do hospital.

No âmbito teórico-metodológico, a aprendizagem no hospital somente terá validade se estabelecida uma interligação dos diversos aspectos de sua realidade dentro do hospital (as relações entre a criança, os profissionais da saúde, o professor, os pais, o ambiente da classe hospitalar, a doença etc.) com os sistemas fora do ambiente hospitalar (o vínculo com a escola de origem, os aspectos referentes ao retorno desse escolar para a escola regular, a continuidade de suas atividades escolares). Essa articulação faz-se necessária para efetivação da intencionalidade da prática pedagógica e educacional realizada no ambiente hospitalar.

Neste sentido, Taam (2004, p.134) destaca que:

Não se trata de adaptar o modelo escolar ao hospital, mas de produzir modelos de ação pedagógicas que respondam às peculiaridades do espaço hospitalar, de cada hospital, e da situação existencial da criança concreta, aquela diante de nós com todas as suas circunstâncias de vida.

Contudo, é preciso reconhecer as especificidades desse espaço e lançar mão dos conhecimentos nele disponíveis para construir um currículo que contribua para a formação integral dos sujeitos. Sobre intencionalidade da ação educativa na classe hospitalar e sobre a importância do currículo no hospital, Arosa *et. al.* (2008, p.53) destacam:

Não há, portanto dúvida quanto ao caráter escolar da ação pedagógica desenvolvida no espaço hospitalar. Os princípios observados em suas pesquisas revelam a clara intencionalidade da ação educativa. [...] quando optamos por uma determinada concepção de currículo, estamos revelando que ser humano queremos formar, pois a construção curricular está relacionada à subjetividade, à identidade.

Pensando nessas relações, Arosa *et. al.* (2008, p.54-55) afirmam que:

A prática pedagógica no ambiente hospitalar se organiza a partir de um currículo que não se distancia do conhecimento escolar. Entretanto, essa ação educativa não pode estar distanciada dos conhecimentos, das práticas sociais e dos valores que transitam neste ambiente.

O cotidiano das ações educativas no hospital não acontece a partir de ações estanques. Fez-se necessária a flexibilização das práticas pedagógicas, das intervenções de mediação, e é importante a adaptação do currículo para que se acompanhe a evolução da aprendizagem do escolar hospitalizado.

Arosa *et. al.* (2008, p.55) apontam alguns parâmetros para a construção do currículo para uma escola no hospital:

Tomar consciência dos fundamentos epistemológicos, éticos-políticos e axiológicos que estão em jogo nas relações travadas no interior da instituição hospitalar; Colocar tais fundamentos em confronto com o que se tem como perspectiva de transformação; Reconhecer as posições e funções de cada agente/sujeito envolvido no processo educativo/curativo; Mobilizar esses elementos na construção da tomada de consciência e decisão na direção da emancipação dos sujeitos; Construir estratégias e integração entre os conhecimentos, práticas e valores construídos nesse espaço e aquele com os quais a criança/adolescente irá dialogar ao regressar à escola fora do hospital.

Estabelecer uma relação entre a intenção e a realidade, entre a teorização e a prática, não é tarefa fácil, visto que no ambiente hospitalar cada intervenção pedagógica é dada de maneira diferenciada. O atendimento pedagógico é personalizado de acordo com o estado físico e emocional de cada escolar hospitalizado.

Com base nessa premissa, é pertinente apresentarmos a colocação de Segatio (2004) citado por Schilke (2010, p.260):

As crianças e os adolescentes internados têm faixa etária diferenciadas, o quadro clínico é variável, a mediação a ser utilizada é diferente de um para o outro, os aspectos emocionais do processo de internação podem variar de criança para criança, a aceitação da doença é vista de diversas maneiras tanto pela família como pelo paciente, o tempo de internação é variável, entre outros aspectos. [...] Portanto, o trabalho desenvolvido pelos profissionais de diversas áreas precisa ser integrado, dinâmico, capaz de perceber as diferenças da rotina da internação pediátrica.

Porém, esse trabalho integrado e diferenciado demanda um esforço nem sempre aceito por esses profissionais, pois compreende mudanças. E pensar em transformação e mudança na educação nos remete a desafios, conflitos e resistências. O desafio de incorporarmos práticas realmente refletidas, discutidas fundamentadas e desenvolvidas conjuntamente no espaço *locus* de aprendizado, assim como conflitos e resistências que nos impedem de ultrapassar as barreiras da ignorância.

Porém, no ambiente hospitalar não podemos apenas utilizar das mesmas estratégias utilizadas em sala de aula regular, isso não é possível por suas peculiaridades, que exige do professor uma postura de trabalho flexível e que seja capaz de lidar diariamente com a diversidade, que seja capaz de avaliar em curto prazo, se o escolar naquele momento (independente de sua idade) apresenta condições físicas, psicológicas para participar das atividades pedagógicas educacionais promovidas pelo professor, respeitando, assim, o tempo de aprendizagem de cada indivíduo.

Perceber a centralidade do tempo em nossa docência é um ato de sensibilidade, pois como afirma Arroyo (2009, p.213):

Não apenas nós docentes temos direito a nosso tempo de ensinar, também os alunos têm direito a que sejam respeitados seus tempos de aprendizagem e de formação. [...] saber o que ensinar e em que tempos. Saber também o que aprender e em que tempos. Se reconhecemos que o tempo é central nos processos de ensino, seria necessário enfrentar coletivamente a seguinte questão: que centralidade tem o tempo nos processos de aprendizagem?

No ambiente hospitalar, essa centralidade do tempo da aprendizagem dificilmente será encontrada, uma vez que o tempo no hospital não é estanque, não é imutável. É um tempo especial, um tempo volátil e diferenciado, pois acompanha o ritmo de cada um dos escolares atendidos pedagogicamente na classe hospitalar.

Nessa perspectiva, Castro (2009, p.46) destaca que “é imprescindível a busca e inovação dos conteúdos que deverão ser adaptados para a ambiência hospitalar, onde a criança necessita ser acolhida e respeitada na sua dor e fragilidade”.

A respeito do olhar que os professores devem ter sobre os educandos, dessa sensibilidade e respeito, Arroyo (2009, p.62) contribui:

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigador(as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos, novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e, os educamos e de como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos.

A partir dessa atitude de respeito para com o educando, da reflexão da ação docente realizada no contexto hospitalar, do olhar diferenciado e da escuta sensível, é que seremos capazes de superar os desafios da prática educativa impostos pelo ambiente hostil hospitalar.

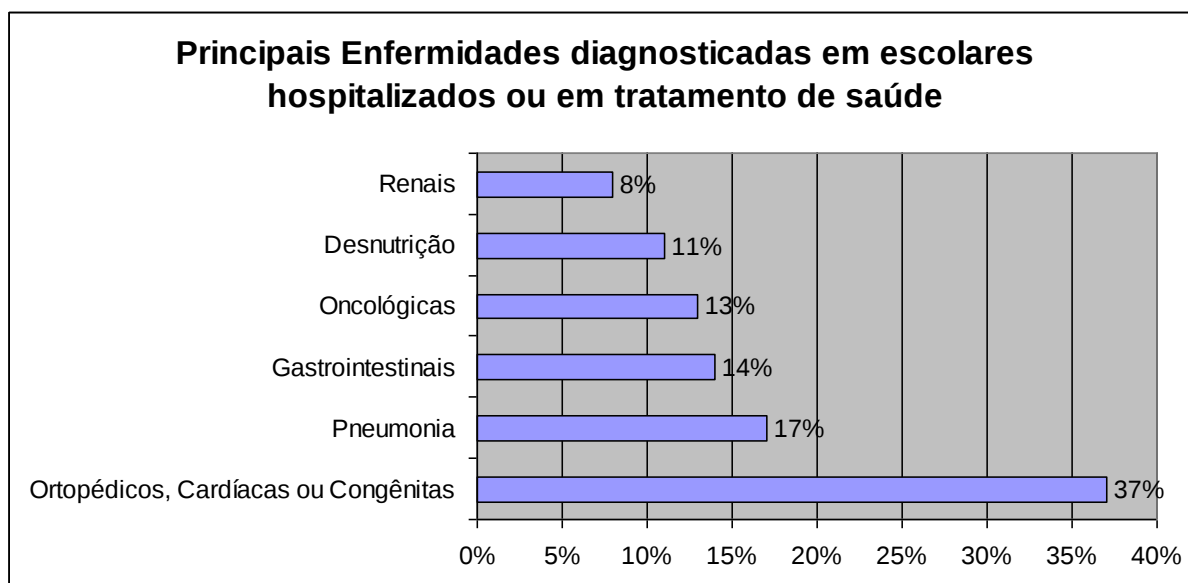
4.7 Sujeitos de Direitos: escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde

Conforme apresentado, os escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde possuem o direito à educação, pois, apesar de estar com sua saúde comprometida, essa criança ou adolescente é antes de tudo um cidadão e, como qualquer outro, têm o direito ao atendimento pedagógico educacional. O escolar hospitalizado, ou em tratamento de saúde, mantém também suas necessidades, seus desejos e seus direitos; negar o atendimento às suas necessidades básicas, dentre elas a educação, representa no mínimo excluí-lo, pois, apesar das características específicas da condição de saúde, essa criança hospitalizada, assim como qualquer criança, é capaz de aprender.

O aluno que encontramos diariamente em nossas salas de aula é passível de adoecer. Este é um fato que por vezes em nossa rotina diária nem cogitamos, e exatamente por isso nem sempre nos sentimos preparados para enfrentar tal situação. O professor geralmente está preparado para realizar pesquisas, buscar soluções e fundamentar suas ações pedagógicas para os mais diversos problemas que podem vir a trazer comprometimento na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos. Quando a doença invade o ambiente escolar e acomete um aluno, o professor se vê diante de uma situação que foge ao comum, e então surgem questões como estas: Como lidar com este problema? O aluno deverá ser privado de seu direito à educação? Se o aluno doente não poderá mais frequentar a escola, como devo agir? O aluno será excluído da turma à qual pertence? A doença justifica o abandono da escola e do convívio escolar?

São questionamentos perturbadores que inquietam professores e que não possuem respostas prontas, precisam ser analisados em cada caso. Lembramos que a maioria das características desse aluno mesmo enfermo se mantém, ele é um aluno como qualquer outro, o que o diferencia é o fato de estar passando por um momento que irá privá-lo, dependendo do caso, de sua rotina diária comum, inclusive da rotina escolar, por algum tempo.

Fonseca (2008, p.32-33) apresenta o resultado de seu levantamento quantitativo de escolas hospitalares no Brasil e identifica os principais diagnósticos das enfermidades responsáveis por afastar as crianças da escola:



Principais enfermidades em escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde
 Fonte: Adaptado de Fonseca (2008, p.32-33)

Fonseca (2008, p.33) informa que a dengue, como problema epidêmico em algumas regiões do país, também tem sido diagnóstico presente entre os alunos de escolas hospitalares e complementa afirmando que:

Apesar do avanço médico-científico e da implantação de políticas de saúde pública, as causas de enfermidades em nosso país (pelo menos da clientela das escolas hospitalares), em muito ainda se relacionam mais a aspectos econômicos, sociais e ambientais do que propriamente a fatores orgânicos.

Demonstra com isso que os internamentos infantis, em sua maioria, são considerados evitáveis, consequência de uma combinação de fatores biológicos, sociais e culturais. As intervenções dirigidas à sua redução, portanto, dependem tanto de mudanças estruturais relacionadas às condições de vida da população, bem como de ações diretas definidas pelas políticas públicas.

Nessa perspectiva, destacamos o papel fundamental da educação no sentido de desenvolver junto com o sistema de saúde programas de conscientização e orientação direcionados à população de forma preventiva na tentativa de mitigar esse problema apresentado.

Os níveis atuais são considerados elevados e há sérios desafios a superar, como as desigualdades regionais e as iniquidades relacionadas a grupos sociais específicos. Porém, é urgente e emergente uma intervenção política para assegurar melhorias substanciais relacionadas à condição geral de vida, assim como garantir condições mínimas de saúde, habitação, educação, higiene e alimentação a todo cidadão.

Diante das estatísticas apresentadas, doenças diagnosticadas de origem gastrointestinais, por exemplo, representam 14% das internações em hospitais no Brasil, e, de acordo com a Secretaria de Vigilância e Saúde (SVS), do Ministério da Saúde, a diarreia já liderou as causas de mortalidade infantil no país e representa hoje a quarta causa de mortalidade de crianças com menos de um ano. Os dados se referem ao estudo Saúde Brasil 2008¹⁵.

De acordo com esse estudo, (Saúde Brasil, 2008, p.263):

Internamentos e mortes por causas evitáveis por ação dos serviços de saúde como pneumonias e doenças imunopreveníveis ocorrem em número substancial em grupos populacionais e regiões mais pobres do país, onde a organização do sistema de saúde não foi suficiente para reduzir as iniquidades. As desigualdades persistentes refletem ainda o diferencial de investimento na situação de vida e de saúde da população entre regiões do país, assim como as diferenças intra-urbanas que se observa principalmente nas grandes cidades: de renda, de acesso à água tratada e saneamento, escolaridade e acesso a serviços qualificados de saúde.

Em setembro de 2010, o Brasil atingiu a meta do acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) – *Objetivo de desenvolvimento do Milênio*¹⁶ – que estabelecia redução da taxa de desnutrição infantil. (Brasil, 2010, p.1) os resultados podem ser atribuídos a quatro fatores:

O aumento da escolaridade materna; a melhoria do poder aquisitivo das famílias; a melhoria da atenção à saúde – principalmente para mulheres e crianças, coincidente com a expansão da Estratégia Saúde da Família (ESF) em todo País; e o aumento da cobertura de saneamento básico, como acesso à água encanada e rede de esgotamento sanitário. (grifo nosso)

¹⁵Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saude_brasil_2008_web_20_11.pdf

¹⁶ Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>

Quando um aluno enfrenta um problema de saúde que impede sua frequência à escola e o coloca dentro de um hospital, este aluno vê sua rotina modificada, seus dias não são como antes, o ambiente é assustador por não fazer parte de sua realidade habitual, as pessoas com quem passa a conviver são pessoas desconhecidas.

Os sentimentos negativos como tristeza, medo e insegurança, além de estampados em seus olhares, ainda são relatados por eles, que demonstram o sentimento de exclusão quando se referem aos seus grupos sociais anteriores ao internamento. Essas sensações são percebidas com facilidade quando se convive com estes alunos nos ambientes hospitalares, espaço onde expõem a falta que sentem de seus pertences, suas casas, seus colegas, amigos, rotina e de suas escolas.

Neste sentido, Fonseca (2008, p.34) descreve o que a escola no hospital pode representar para esse escolar durante o seu período de internamento:

[...] Para o aluno hospitalizado, as relações de aprendizagem numa escola hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades. E a qualidade das aulas vai ao encontro do quanto atendem às necessidades de interesses enquanto vivenciando o período de internação.

Este é o escolar hospitalizado, um aluno como qualquer outro, que apresenta dificuldades de aprendizagem, talentos, preferências entre outras características comuns. Some-se, a esses fatores, o fato de estar fragilizado pela doença e pela privação de sua rotina habitual.

4.8 Classe Hospitalar: adequação/adaptação do ambiente

Para efetivação do atendimento pedagógico educacional ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde, o espaço hospitalar deve promover algumas adaptações de aspecto físicos do espaço, das instalações e dos

equipamentos, é o que determina o Documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”.

De acordo com MEC/SEESP (2002, p.15-16), os ambientes devem ter as seguintes características:

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

Essas indicações de adaptações devem ser observadas, pois nem sempre na realidade dos hospitais encontramos essas condições projetadas. Instalações físicas devem prever as adaptações dos escolares que possuem dificuldades de locomoção (cadeirantes, os que requerem o uso de próteses especiais) para não inviabilizar o trabalho do professor.

O espaço físico utilizado pelo professor deve ser cuidadosamente organizado, a fim de que possa suprir melhor as demandas das crianças nela atendida.

Porém, se o hospital não dispõe de uma sala-ambiente para suas atividades pedagógicas, seu atendimento se dará mesmo na enfermaria, valendo-se de uma mesa e cadeiras, ou de um colchonete para criar um espaço propício para o desenvolvimento de suas aulas.

Outros recursos materiais são indicados no Documento do MEC/SEESP (2002, p.16):

Nas classes hospitalares, sempre que possível, devem estar disponibilizados recursos audiovisuais, como computador em rede, televisão, vídeo-cassete, máquina fotográfica, filmadora, videokê, antena parabólica digital e aparelho de som com CD e K7, bem como telefone, com chamada e ramal e linha externa. Tais recursos se fazem essenciais tanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, quanto para o contato da classe hospitalar, seja com a escola de origem do educando, seja com o sistema de ensino responsável por promover e garantir seu acesso escolar.

No que tange aos recursos dos equipamentos, o objetivo é prover ao professor equipamentos de apoio pedagógico para complementar suas atividades e de instrumentos de estímulos aos educandos.

Quanto aos aspectos pedagógicos desenvolvidos pelo professor na classe hospitalar, o Documento do MEC/SEESP (2002, p.16) indica que:

O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento 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.

Em relação aos aspectos de interação com a escola do escolar hospitalizado, o professor deve manter o vínculo do aluno com a escola de origem e mantê-los informados quanto ao progresso acadêmico do escolar que por motivos de saúde encontra-se impossibilitado de frequentar as aulas regularmente.

CAPÍTULO 5

5 Encaminhamento Metodológico

Nesta pesquisa optou-se por adotar como abordagem a pesquisa qualitativa exploratória, pois proporciona um caráter mais humanístico e permite identificar necessidades e percepções das evidências.

Flick (2004, p. 20) cita os principais aspectos da pesquisa qualitativa:

A probabilidade de métodos e teorias, que é a adequação de ideias para a investigação, possibilidade de uma ação ser estudada empiricamente, perspectivas de participantes e sua diversidade, que diz respeito e as práticas dos participantes, reflexividade do pesquisador e da pesquisa, onde a subjetividade do pesquisador e das partes que estão sendo estudadas fazem parte do processo da pesquisa, variedade de abordagem e método.

A coleta de dados tem enfoque de aprofundamento num processo unilateral, integral. A técnica utilizada como instrumentos de coleta de dados foi por meio de e-mails com um questionário com perguntas abertas.

Os sujeitos investigados neste estudo foram diretores e (ou) coordenadores, professores do curso de pedagogia que desenvolvem propostas de formação voltadas ao tema pedagogia hospitalar.

A partir de buscas no banco de dados do Ministério da Educação – MEC foi possível identificar todas as instituições do Brasil que oferecem o curso de pedagogia na modalidade presencial.

Foram encaminhados aos coordenadores e ou diretores dos cursos de pedagogia (modalidade presencial) um questionário – por e-mail - com algumas indagações para verificar como eles estão tratando do tema pedagogia hospitalar.

5.1 O Caminho Percorrido

A pesquisa aqui apresentada é resultado da dissertação de mestrado da autora, como requisito parcial a obtenção ao título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Para tornar possível, inicialmente realizou-se em dezembro de 2010 uma busca no portal “e-MEC” do Ministério da Educação para identificar as IES - Instituições de Ensino Superior dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal credenciadas pelo MEC e que ofertavam na modalidade presencial o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O critério de busca utilizado para levantamento das IES foi o de “Consulta Avançada”, que nos permitiu cruzar alguns dados para tornar mais objetiva e criteriosa a seleção dos resultados. Os critérios de busca utilizados conforme a figura nº 03 foram: Buscar por: curso, Curso: Pedagogia, Modalidade: Presencial, Grau: Licenciatura, Situação: Em atividade.

The screenshot shows the e-MEC website interface in a Windows Internet Explorer browser. The address bar displays <http://emec.mec.gov.br/>. The page features the e-MEC logo and navigation links such as 'Consultar Cadastro', 'Perguntas Frequentes', 'MEC LEGIS', 'Inscrição para BASIS', and 'Regulação / Avaliação'. The main heading is 'Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados'. Below this, there are three tabs: 'Consulta Interativa', 'Consulta Textual', and 'Consulta Avançada' (which is selected). The 'Consulta Avançada' form includes the following fields and options:

- Buscar por:** Radio buttons for 'Instituição de Ensino Superior' and 'Curso' (selected).
- Curso:** Text input field containing 'Pedagogia'.
- UF:** Dropdown menu with 'Acre' selected.
- Municípios:** Dropdown menu with 'Selecione...'.
- Gratuidade do Curso:** Dropdown menu with 'Selecione...'.
- Modalidade:** Radio buttons for 'Distância' and 'Presencial' (selected).
- Grau:** Radio buttons for 'Bacharelado', 'Licenciatura' (selected), 'Tecnológico', and 'Sequencial'.
- Índices:** Two dropdown menus, both with 'Selecione...'.
- Situação:** Dropdown menu with 'Em Atividade' selected.
- Pesquisar:** A blue button to execute the search.

The Windows taskbar at the bottom shows the 'Iniciar' button, several application icons, and the system clock indicating 14:22 on 31/03/2012.

Página de Busca das IES
Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

O resultado da pesquisa pode ser exportado em formato .XLS, pelo qual foi possível ordenar por regiões as instituições de ensino apresentadas. Também no portal realizou-se o levantamento dos e-mails dos Coordenadores, Diretores, Reitores ou responsáveis pelo curso de Pedagogia. Para as instituições que não continham seus dados atualizados no portal, através da *home page* da instituição foi possível manter algum tipo de contato; ou por e-mail ou pelo canal “fale conosco”.

A pesquisa dividiu-se em duas fases subsequentes: na primeira fase, realizou-se o envio por *e-mail* de um questionário com perguntas abertas (disponível nos anexos) aos Coordenadores, Diretores, Reitores ou responsáveis pelo Curso de Pedagogia de todas as IES dos 26 Estados da Federação Brasileira e do Distrito Federal, permitindo aos participantes liberdade de expressão em suas respostas.

A segunda fase foi destinada a tabulação dos dados coletados. As informações foram organizadas em planilha eletrônica, permitindo conferir a frequência das respostas por questionamento. A partir dessa estrutura foi possível elaborar o relatório com algumas considerações a respeito da Pedagogia Hospitalar nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. A coleta de dados se deu entre os meses de março de 2011 e dezembro de 2011.

5.2 Os Resultados Obtidos

Apresentamos os resultados quantitativos da pesquisa após levantamento no portal *e-MEC*, onde identificamos 1001 instituições de ensino superior que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial em todo o território brasileiro. Dos 1001 e-mails enviados inicialmente, recebemos resposta do servidor de que 163 endereços estavam errados ou não existiam (16,3%), não sendo possível contato com os mesmos. Dos 838 e-mails restantes, obtivemos retorno de apenas 388, distribuídos conforme tabela abaixo:

	Nº de IES com o Curso Pedagogia	Nº de IES que responderam ao questionário	%
Norte	53	32	60,4
Centro-Oeste	113	61	54,0
Nordeste	168	79	47,0
Sul	161	87	54,0
Sudeste	506	129	25,5

Verifica-se que o número de respostas é expressivo, dado ao tamanho da amostra.

5.2.1 Pedagogia Hospitalar na matriz curricular do curso de Pedagogia

Observamos que nos últimos anos, devido às mudanças ocorridas no processo de trabalho, a sociedade contemporânea passou a reconhecer a importância da educação em diversas áreas de atuação e o pedagogo começou a conquistar um sólido espaço em ONGs, hospitais e empresas. Para acompanhar essas transformações, foi necessária uma reestruturação no curso de Pedagogia, o qual passou a formar o profissional para atuar em diversas iniciativas.

Com objetivo de identificar as instituições de ensino superior que ofertam o curso de pedagogia, e que em sua matriz curricular aborda a temática Pedagogia Hospitalar, apresentamos como resultado da pesquisa a tabela que resume em cenário nacional esse quantitativo.

	Nº de IES que responderam ao questionário	Nº de IES que possuem na matriz Curricular uma disciplina sobre PH
Norte	32	0
Centro-Oeste	61	12
Nordeste	79	7
Sul	87	17
Sudeste	129	17

Conforme observado na tabela acima, apenas 14% das instituições de ensino superior, reservam na matriz curricular um espaço para a temática Pedagogia Hospitalar. Esse número preocupa, pois de acordo com os dados apresentados, é

crescente o número de hospitais que ofertam atendimento pedagógico-educacional ao escolar hospitalizado, que demandam de professores qualificados.

Coordenadora 01, Região Centro-Oeste:

“Não temos uma disciplina específica para abordar a Pedagogia Hospitalar, embora alguns estudantes tenham cobrado isso”.

Como se destaca, os próprios alunos de Pedagogia alertam sobre a necessidade de formação, para poder atuar, ou ao menos, entender o contexto hospitalar.

De acordo com Schier (2009, p.84), atualmente observamos uma mudança qualitativa no modo como se trabalha com o conhecimento, exigindo que a transmissão dele se faça em várias áreas e não mais apenas na escola.

Surgem novos espaços de aprendizagem, com hospitais, por exemplo, fazendo com que o curso de pedagogia e outros cursos de formação docente, passem por um processo de reestruturação para atender a demanda da sociedade, bem como de atuação do pedagogo se amplia para preencher esse desafio que de apresenta.

Vejamos o relato da Coordenadora 02, da Região Nordeste:

“Conforme as exigências apresentadas nas DCNs de 15 de maio de 2006, para os cursos de Pedagogia, o corpo docente de Pedagogia desta IES, sentiu-se mobilizado a refletir sobre ações educativas em contextos não escolares, e a Pedagogia Hospitalar é um dos temas muito discutido tanto na disciplina: “Ações Educativas em Contextos Não-Escolares”, que é oferecida com uma carga horária de 02 h/a semanais, totalizando 40 horas de trabalho, como em “Prática Pedagógicas II – Ações Educativas em Espaços Não-Escolares, que refere-se a uma carga horária de 05 h/a semanais, obtendo-se ao total 100 horas, das quais sou docente”.

Outros 9% das instituições que responderam a pesquisa, informaram que apesar de não ofertar a Pedagogia Hospitalar na matriz curricular, a temática é abordada juntamente com outras disciplinas afins, ou disciplinas optativas do curso de Pedagogia. Esse quantitativo novamente nos chama a atenção. Faz-se necessária e urgente uma organização curricular dos cursos de pedagogia e de formação de professores, onde se possa contribuir para uma formação completa, integral e humanizadora.

Apresentamos o relato de uma das Coordenadoras 03, Região Centro-Oeste participante da pesquisa:

A matriz curricular não aborda especificamente a temática, contudo ela é trabalhada implicitamente no quarto semestre do curso, quando encaminhamos o nosso primeiro estágio, onde um dos espaços de atuação é o hospitalar. No segundo núcleo de formação, ou seja, quando o aluno vai para o quarto semestre, as disciplinas que possibilitam discutir a temática, são: a) Metodologia e Prática em Espaços Escolares e Não Escolares - carga horária: 60h; b) Gestão em Espaços Educativos não Escolares - carga horária: 60h; c) O Pedagogo e o Desenvolvimento Empresarial - carga horária: 80h; d) Estágio Supervisionado – Espaços Não Escolares - carga horária: 50h.

Educação não formal, Educação em espaços não escolares, e Educação inclusiva, foram tendências identificadas nas respostas como disciplinas afins.

De acordo com Libâneo (1994, p.17), existem dois tipos de educação: a educação intencional e a educação não intencional.



Tipos de Educação
Fonte: A autora

A educação intencional, de acordo com Libâneo (1994, p.17) “refere-se às influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar”.

Segundo Libâneo (1994, p.18) a educação intencional pode ser formal ou não formal. A educação formal é típica da escola e de outras instituições especialmente organizadas para educar com métodos, tempos, materiais, etc. Já a educação não formal, trata-se:

De atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa, etc) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematizados, procedimentos didáticos.

O que importa, destaca o autor, é a defesa de que a educação é socialmente determinada, ou seja, eu o processo educativo atende a demandas que não são próprias somente desse processo, mas que advém das necessidades da sociedade em geral, e também do contexto em que se situa essa sociedade.

Tendo presente as colocações anteriores, pode-se incluir a Pedagogia Hospitalar como educação não-formal, por considerar sua intencionalidade pedagógico-educacional.

A Coordenadora 04 da Região Nordeste, contribui:

“O currículo do curso de Pedagogia da Faculdade S.F.B. conta com o componente “Estágio em Espaços Não Formais”. Este componente contempla discussões a respeito da Pedagogia Hospitalar, abrindo inclusive espaços para atuação das alunas neste espaço, na modalidade de estágio obrigatório”.

Assim, a própria natureza do estágio, como espaço possível para o desenvolvimento de práticas investigativas que possibilitem o exercício da análise e da reflexão a partir de experiências vivenciadas no espaço hospitalar, justifica a importância da temática.

Coordenadora 05, Região Nordeste:

O curso de Pedagogia não apresenta em sua composição uma disciplina específica que aborde apenas a discussão em torno da Pedagogia Hospitalar, contudo, temos componentes curriculares que abordam a Gestão do trabalho pedagógico em ambientes não-escolares, na realização de tais atividades, alguns discentes podem optar pela atuação da discussão da Pedagogia Hospitalar. Existe também a possibilidade de se ofertar Unidades Temáticas que discorram a esse respeito, alguns dos discentes do curso já solicitaram.

Durante a realização da pesquisa, os questionamentos foram voltados a todos os aspectos que envolvem a dinâmica da prática docente, ou seja, a relação entre professor e aluno no processo de ensino e de aprendizagem, visto que completos e múltiplos aspectos foram contemplados pelos participantes da pesquisa, várias foram as abordagens partidas do questionamento inicial, o que se há na matriz curricular a disciplina de Pedagogia Hospitalar.

5.2.2 Abordagens sobre PH no curso de Licenciatura em Pedagogia

Na pergunta 02 do questionário, buscou-se conhecer as teorias e práticas pedagógicas veiculadas no Curso de Pedagogia, que discutem a questão do escolar hospitalizado. A tabela abaixo resume, por região, o quantitativo das respostas ao questionamento.

	N.º de IES que responderam ao questionário	N.º de IES que discute no Curso de Pedagogia a questão da PH
Norte	32	6
Centro-Oeste e DF	61	17
Nordeste	79	10
Sul	87	15
Sudeste	129	23

A partir de uma análise qualitativa, foi possível identificar tendências nas respostas, e com isso, estabelecer uma relação entre as categorias identificadas, e o objeto de estudo.

No entanto, na tentativa de melhor compreender estas ações pedagógicas, pretendemos discutir e pensar conceitos que nos auxiliem na compreensão deste espaço educativo em ascensão, num universo em que as pesquisas, em geral,

debruçam-se mais sobre os resultados dos processos educativos que envolvem sujeitos “excluídos” na busca por brechas de inclusão social do que análises epistemológicas das ações sociais de caráter educativo.

Na tabela a seguir, apresentam-se as categorias identificadas e sua frequência nas respostas.

CATEGORIAS	Frequência (f)
Estudos Independentes	7
Pedagogia Social	9
Educação Especial	10
Estágio Supervisionado	14
Espaços Não-Escolares	33

- ✓ Estudos Independentes: foram citados como atividades pedagógicas desenvolvidas pelo estudante de Pedagogia, em diversos contextos e comunidades, com objetivo de enriquecer o processo de formação dos acadêmicos.
- ✓ Pedagogia Social: fundamentada em práticas, e valores de justiça e igualdade, tem sua relação com a Pedagogia Hospitalar, quando orienta suas ações numa perspectiva de integração social.

De acordo com Paula (2010, p.13):

As relações da Pedagogia Hospitalar com a Pedagogia Social são complementares. Ambas estão voltadas para intervenção em espaços sociais e comunitários e são áreas nas quais existem reflexões contínuas entre teoria e prática, pois, a teoria nasce da prática e se retro-alimenta. Elas não são lineares e não se estruturam de forma homogênea como a Educação Formal. Essas áreas nasceram em função de contextos sociais excludentes e de uma consciência de responsabilidade social com as populações marginalizadas. Também têm sido pedagogias pensadas para serem permanentes, para serem abertas aos segmentos historicamente excluídos e tratadas como direito constitucional.

As rupturas ocorrem em função do contexto social, em prol da qualidade de vida da sociedade, e por isso, a preocupação com o social, faz-se necessária no

curso de Pedagogia, abordagens e discussões críticas que sejam capazes de incutir na consciência dos acadêmicos, a responsabilidade crítica e transformadora.

É o que relata a Coordenadora 01, da Região Norte:

“O assunto sobre alunos com necessidades especiais, e que passam por situações que necessitam de cuidados especiais, bem como, o trabalho em prol da melhora do estado físico, psicológico e biológico do aluno, são temas discutidos para que possa se desenvolver em todos os aspectos”.

- ✓ Educação Especial: algumas instituições citaram que realizam abordagens, teorias, e praticas acerca da Pedagogia Hospitalar com objetivo de situar o acadêmico, para os possíveis cenários de atuação do pedagogo.

Nesse sentido, Bergamo (2010, p.12) cita Brasil (2006) e discute sobre as práticas pedagógicas inclusivas, onde afirma que:

Essas práticas trazem um novo conceito, alicerçado no princípio de que a educação deve ser acessível a todas as pessoas, independente das possibilidades e ou limitações, atendendo assim, às exigências de uma sociedade mais humana e solidária, que combate preconceitos e discriminações.

Ainda segundo a autora, para que haja uma unidade entre teoria e prática na educação especial: pesquisa e prática, os futuros pedagogos/professores necessitam imergir no contexto escolar com olhar de pesquisador – um olhar crítico e reflexivo.

A Coordenadora 01, da Região Centro-Oeste, relata que:

“Sim, a PH é abordada em determinamos momentos do curso de Pedagogia. O ementário das Práticas de Ensino em Educação Especial e do Estágio em Educação Especial abraça essa discussão. Mas, também de forma transdisciplinar ao longo das atividades realizadas no Projeto Pedagógico do Curso”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002, p.28) oferecem a seguinte orientação:

Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas ações feitas.

Em contextos inclusivos, e assim podemos considerar a Classe Hospitalar; é indispensável para o encaminhamento do trabalho pedagógico a inquietação, o estranhamento, na busca de respostas educativas eficazes através das pesquisas.

Nessa perspectiva, Freitas *et. al.* (2005, p.102) destacam que:

Classe hospitalar é uma modalidade de atendimento em Educação Especial, tratando-se de um atendimento pedagógico diferenciado, em que a atuação do educador especial deve tanto atender às necessidades educativas da criança quanto respeitar seu ritmo pessoal e estado clínico.

A complexidade e a dinamicidade dos acontecimentos em uma classe hospitalar desafiam o preparo profissional de um professor, e para superar esses desafios à pesquisa deve ser utilizada como recurso na instrumentalização da prática docente.

Para Bergamo (2010, p.14):

A pesquisa em contextos educativos privilegia o processo de aprendizagem do futuro docente, uma vez que o leva a indagar sobre propostas adotadas pela escola para lidar com as necessidades educativas especiais de seus alunos e a buscar fundamentações teóricas que embasem o que descobriu na prática.

O aprimoramento concebido através da pesquisa em educação especial, e na pedagogia hospitalar pode ser considerado como um dos principais componentes de mudança, na medida em que rompe com paradigmas já estabelecidos no sistema educacional vigente e aponta novos caminhos que podem ser trilhados, a fim de promover a autonomia social educacional de todos os alunos.

- ✓ Estágio Supervisionado: o objetivo é contribuir na formação de um profissional da educação que possa atuar efetivamente em outros contextos e espaços educativos não formais.

Coordenadora 02, Região Sul:

A disciplina Estágio em Contextos e Espaços Educativos, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tem como foco principal contextualizar o campo de estágio. Definição de tema e problema para um projeto de intervenção (pesquisa-ação), em contextos e espaços educativos não formal. Projeto e relatório de estágio, vivenciando a ação desenvolvida com base na fundamentação teórica e em suas especificidades. Vivência de prática pedagógica. Desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à investigação na prática pedagógica em Contextos e Espaços Educativos não formais.

Assim, o estágio oportuniza um espaço para a observação da estrutura física e da importância do papel desempenhado pelo pedagogo. O levantamento das funções e a análise das articulações entre o ambiente hospitalar, a família, e a escola são relevantes na formação do estagiário que pretende atuar na pedagogia hospitalar.

No entanto, consideramos que os conhecimentos apreendidos no estágio durante o processo de observação e análise da realidade educacional em relação ao contexto hospitalar podem possibilitar, aos futuros professores e pedagogos, os elementos necessários para que desenvolvam uma prática profissional consciente e coerente nas suas relações teórico-metodológicas, caso venham a se deparar com o desafio de uma classe hospitalar.

A Coordenadora 03 Região Sul, contribui, relatando que em dois momentos se aborda a Pedagogia Hospitalar no curso de Pedagogia:

a) Pesquisa e Prática Pedagógica: propostas educacionais (esta disciplina aborda a atuação do pedagogo em diferentes espaços educativos e entre eles o hospital, há visitas em hospitais e palestras sobre o tema, mas não se caracteriza propriamente como um estágio). b) Atividades Complementares (nesta grade as atividades complementares são ofertadas no próprio horário de aula – o que garante a participação de quase todos os alunos - e uma das disciplinas ofertadas é Pedagogia Hospitalar, no 7º período do curso). Neste caso é uma disciplina de 40hs, com duas aulas semanais. A professora realiza visitas aos hospitais, palestras, leituras, estudo de textos e aulas expositivas sobre o tema.

Com isso, considera-se que o estágio na Pedagogia Hospitalar pode contribuir com o aluno do curso de Pedagogia tanto pela possibilidade de acesso ao conhecimento específico da área quanto pela oportunidade de participar de atividades que promovam reflexões teórico-práticas necessárias ao desenvolvimento da competência técnica, e do compromisso político fundamentais a todo profissional da área e em especial o professor da classe hospitalar.

- ✓ Espaços Não-escolares: novamente aparece como categoria citada. Com maior representatividade, a maioria das instituições estudam questões da Pedagogia Hospitalar nessa disciplina específica.

A resposta da Coordenadora 03, da Região Sudeste, quando questionada se em algum momento do curso de pedagogia é abordado a PH, já que na matriz curricular se sua instituição, a temática não é contemplada, foi:

“Sim, quando trabalhamos com a disciplina Educação não-formal (a qual está sob minha responsabilidade). Atualmente os alunos do 7o. semestre estão organizando um Projeto sobre a atuação do pedagogo junto aos hospitais. O projeto incluirá a atuação do pedagogo: a) na Brinquedoteca de hospitais; b) no acompanhamento escolar dos pacientes internados, c) na orientação aos pais sobre a estimulação para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo adequado dos bebês e de crianças (sem entrar nas questões referentes à saúde, aleitamento materno e nutrição, pois estes assuntos já são abordados pelos profissionais da saúde). O projeto ficará pronto no final do deste semestre e objetivará estender e tornar obrigatório também este campo de estágio aos alunos de Pedagogia da nossa faculdade, a partir das próximas turmas”.

5.2.3 Cursos de Extensão e Pós-Graduação em PH

A pergunta 03 do questionário foi direcionada com propósito de identificar se nas instituições pesquisadas, existe oferta de cursos de extensão e (ou) pós-graduação que discute a Pedagogia Hospitalar. Em resposta obtivemos os dados, distribuídos na tabela a seguir:

	N.º de IES que responderam ao questionário	N.º de IES que possui cursos de extensão e (ou) pós-graduação sobre PH
Norte	32	0
Nordeste	79	2
Sudeste	129	12
Centro-Oeste e DF	61	14
Sul	87	14

O objetivo da pergunta foi identificar e analisar as instituições que trabalham com educação continuada, na área de interesse da Pedagogia Hospitalar.

Em análise aos resultados, identificamos que na região Norte nenhuma das instituições que participaram da pesquisa, oferece cursos de extensão ou pós-graduação, a justificativa é que não há demanda para essa área do conhecimento, o que nos intriga, pois de acordo com o levantamento de classes hospitalares no Brasil identificou-se onze hospitais que contam com atendimento ao escolar hospitalizado.

No Nordeste apenas duas instituições (públicas), ofertam cursos de extensão e o curso de especialização, ambas as instituições, possuem hospitais universitários, que constitui em um campo de aprendizado e oportunidade de trabalho após a formação. Cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação são constantemente ofertados por elas.

O Sudeste aparece com doze instituições (privadas) com cursos de pós-graduação e extensão, sendo que duas delas, também possuem o hospital universitário.

Na região Centro-Oeste e DF quatorze instituições possuem cursos de extensão.

E por fim, a região Sul que contém quatorze instituições (privadas) com curso de extensão, sendo que oito delas ofertam cursos de pós-graduação.

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, sobre “Formação continuada de Professores (2011)”, apresenta e problematiza a diversidade de abordagens, de estratégias e de assuntos para quem se adentra no estudo da formação de professores. O relatório final apresenta um panorama do Brasil, quanto a Formação continuada e classifica os principais modelos e concepções disponíveis de Formação continuada na literatura especializada:

a) *A Formação Continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores:* de acordo com o Relatório (2011, p.13), existe uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade.

b) *A Formação continuada como desenvolvimento de características e políticas essenciais para o exercício profissional:* onde se defende a importância da formação continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino – aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam, constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

c) *A Formação Continuada pautada pelo ciclo de vida profissional:* Considerado um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional. Nesse sentido, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos e de superar desafios.

Como visto no Capítulo 4, a educação continuada é tida como essencial para a formação do professor, e o cenário apresentado aqui, nos preocupa, pela baixa importância dada ao assunto.

5.2.4 Maneiras de discutir a PH

O segundo objetivo específico da pesquisa busca verificar que formas de discussões referentes à Pedagogia Hospitalar existem nas instituições de ensino superior do país. Para alcançar o objetivo proposto, a questão 04 do questionário busca essa resposta, quando pergunta aos participantes da pesquisa: Que outras

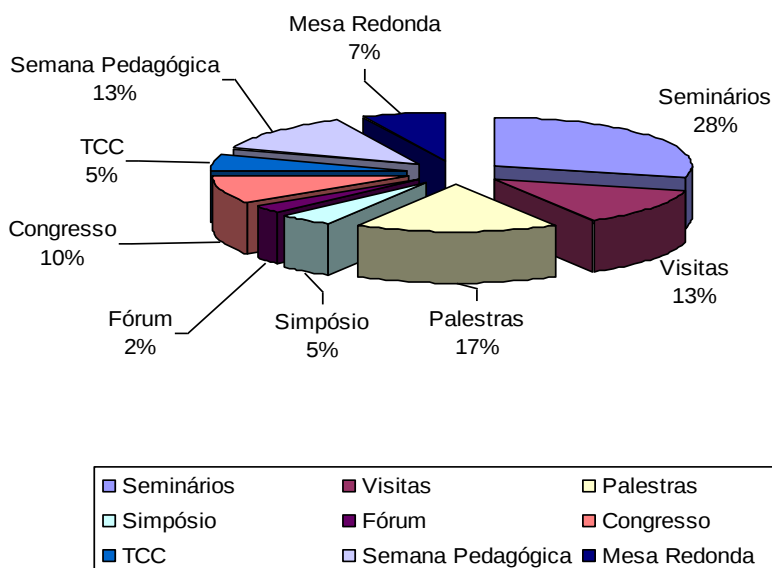
maneiras de discussão sobre Pedagogia Hospitalar existem na instituição, no curso de Pedagogia?

A Coordenadora 01, do Centro-Oeste, descreve como tratam do assunto:

“Na finalização das atividades de cada semestre realizamos o seminário integralizador que tem por finalidade apresentar a produção dos alunos referente à postura investigativa e resultado colhido no estágio supervisionado. A temática Pedagogia Hospitalar tem sido abordada no curso no segundo núcleo de formação, que equivale ao quarto semestre, pois é neste momento que muitos(as) alunos(as) experienciam a possibilidade de atuação do pedagogo no espaço hospitalar por meio do encaminhamento do estágio”.

As respostas, destacadas no quadro a seguir, apontaram várias maneiras que foram apresentadas pelos participantes da pesquisa e vem sendo tratadas e discutidas a temática Pedagogia Hospitalar.

Eventos onde se discute PH nas IES



Como podemos observar no gráfico as atividades de Seminários e Palestras são as maneiras mais comuns que as instituições de ensino superior adotam para aproximar os alunos do curso de pedagogia do contexto hospitalar. Através desse tipo de dinâmica, onde profissionais das áreas de educação e saúde, expõem a realidade, os desafios e as perspectivas do profissional da educação que atua em

contexto hospitalar, é um momento de grande importância na formação docente, pois na maioria das vezes é o primeiro contato desse acadêmico com a possibilidade de atuação no contexto hospitalar.

Contribuição da Coordenadora 02, do Centro-Oeste:

“Numa palestra preliminar que é feita aos alunos ingressantes, é feita menção da Pedagogia Hospitalar como uma das possibilidades de atuação do futuro pedagogo. São passadas informações sobre esse tipo de trabalho, como: objetivos, estratégias, papel do pedagogo etc”.

Outras maneiras de se abordar a temática também foram apresentadas, como: simpósio, TCC, visitas técnicas em casa de apoio e classe hospitalar, congressos, mesa redonda. Porém, Para nossa surpresa a Coordenadora 03, do Sudeste, informa que:

“O tema ainda não foi tratado, mas essa sua pesquisa veio nos chamar atenção da importância de, ao menos, inserirmos esse tema na programação de palestras previstas na Feira de Esportes e Educação organizada semestralmente na Faculdade”.

Mais uma vez, se torna evidente que, apesar da importância o tema ainda é pouco explorado. Como já descrito anteriormente, a Classe Hospitalar é um campo novo de atuação, mas amparado por lei, e obrigatório em hospitais com leitos pediátricos, onde, faz-se necessária a formação adequada para o professor desse ambiente com características tão peculiares.

A Coordenadora 04, do Sudeste contribui, descrevendo como a instituição que representa, e explora de maneira criativa a PH:

“Na Semana da Educação, que acontecerá em junho faremos uma mesa redonda sobre a atuação do pedagogo em hospitais. Campinas é um grande centro médico e quase todos os hospitais já possuem sua Brinquedoteca. No entanto apenas 3 hospitais da região, além da Brinquedoteca, oferecem o acompanhamento escolar de crianças internadas: Hospital Municipal “Mario Gatti”; Centro Boldrini (tratamento de crianças com câncer); Hospital da Unicamp. A ideia da mesa redonda é apresentar as diferentes atividades desenvolvidas, ampliando os horizontes neste campo de atuação”.

Outra contribuição valiosa nos foi enviada pelo Coordenador 05, da região Sudeste, que relata:

“Na semana da Pedagogia trazemos pedagogos que trabalham em diferentes setores e o pedagogo hospitalar está sempre em destaque; muitas monografias são sobre esse assunto e as apresentações são públicas; tínhamos um encontro agendado para 06/10, mas precisou ser adiando para o semestre que vem e por fim recebemos visitas em classe de profissionais ex-pacientes, interessados em conhecer o restante da turma e dar depoimentos”.

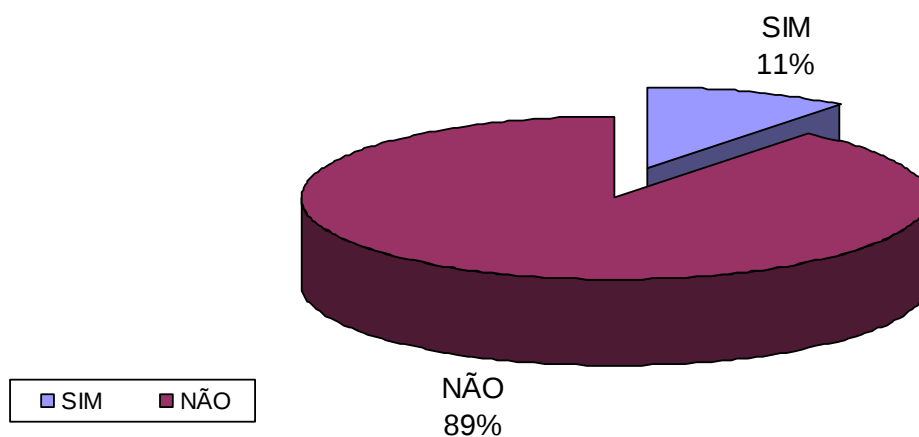
Como podemos observar, existem várias maneiras criativas se para trabalhar temas complexos no curso de pedagogia, com objetivo de deixar a aula mais dinâmica, despertando no acadêmico o interesse em pesquisar mais sobre o assunto, o aproximando da realidade de diferentes contextos e ambientes onde o profissional da educação pode atuar. Para contribuir com o dinamismo da prática docente no curso de pedagogia, deixamos outras sugestões de práticas que podem ser adotadas para discutir a pedagogia hospitalar: Cine debate, estudo dirigido, estudo de caso, júri simulado, grupo de verbalização e grupo de observação, plano de ensino, tempestade cerebral.

5.2.5 Estágio no Hospital

Na pergunta 05, Onde se questiona se os alunos de pedagogia realizam estágios em hospitais? Busca-se verificar, se o curso proporciona uma relação entre a teoria e prática, e como isso se dá, nas instituições de ensino superior do país.

Os participantes da pesquisa relatam que, infelizmente não são todas as instituições hospitalares que permitem que se realizem estágios na classe hospitalar, algumas por questões de procedimentos e restrições médicas, outras por não ter pessoal disponível para acompanhar o estagiário. Sendo assim, o número de instituições de ensino que possuem parcerias com hospitais, onde seus alunos realizam as atividades de estágio, não é tão expressiva, apenas 11% dos alunos dos cursos de Pedagogia do país, tem o privilégio de realizar estágio em contexto hospitalar. Vejamos a representação gráfica:

O Curso de Pedagogia realiza Estágio no Hospital?



Em resposta, recebemos algumas contribuições que relatam experiências de estágios vivenciadas no curso de Pedagogia.

Coordenadora 01, do Sudeste: *“Sim, no ICD (Instituto da Criança com Diabetes). Há também a realização de prática pedagógica em hospitais na disciplina de “Prática pedagógica II – educação em espaços não-escolares”.*

A compreensão de que aprendemos nas mais variadas situações e com as mais variadas pessoas, está presente no espaço hospitalar, pois nesse ambiente nos deparamos com equipes multidisciplinares das mais variadas áreas do conhecimento. A pluralidade existente no ambiente hospitalar produz situações de notável interesse para os alunos, que são estimulados à pesquisa e a procura de interações.

Coordenadora 02, do Sul: *“Sim os alunos realizam estágios em hospitais, tanto na brinquedoteca hospitalar quanto nos Hospitais principalmente quando abordam essa temática em seus TCCs, porém não há estágios obrigatórios”.*

No hospital, a brinquedoteca é um dos espaços de atuação do professor, e nela se constitui um ambiente para a recreação, lazer e o lúdico.

Coordenadora 03, do Sul: *“Sim, mas não todos. Temos convênio com hospital público e privado. No estágio I – em ambiente não-escolar, com carga-horária de 100hs – alguns estudantes têm a oportunidade de realizar o estágio em hospitais, mas é uma opção entre várias”.*

Outra maneira de se discutir sobre Pedagogia Hospitalar nos cursos de formação docente é incentivando os alunos a pesquisa.

Segundo Cortelazzo e Romanowski (2007, p. 25):

A pesquisa na formação docente não tem por finalidade somente o desenvolvimento de professores pesquisadores. Tem como um de seus principais objetivos a realização de trabalhos com a participação conjunta de alunos dos cursos de graduação, dos professores da educação básica e dos pesquisadores, para que possam empreender o refinamento de suas metodologias de pesquisa e de ensino, compartilhar problemas e encontrar alternativas de encaminhamentos.

A pesquisa abrange a prática profissional do docente, o trabalho do professor, o processo didático.

Coordenadora 04, Centro-Oeste e DF: *“Sim, tem sido uma prática comum, por sinal já tivemos bons trabalhos de conclusão de curso que abordaram a temática, a partir da experiência do estágio realizado em ambiente hospitalar”.*

Na visão de Cortelazzo e Romanowski (2007, p. 28):

Ao elaborar e executar um projeto de pesquisa, o futuro professor desenvolve habilidades investigativas, como planejamento, organização, classificação e seleção de dados, análise, interpretação e síntese, além de atitudes como motivação, curiosidade, vontade de encontrar explicações, constatação de que as necessidades são de natureza complexa, pois o trabalho em pesquisa ajuda refletir sobre o ponto de vista de um determinado fenômeno.

As autoras complementam afirmando que a pesquisa na formação inicial é um processo que pode favorecer a participação dos futuros professores em pesquisa, realizando o confronto de dúvidas e incertezas com a apropriação de conceitos.

5.3 Algumas Considerações

Esta pesquisa buscou, a partir da investigação científica, destacar que instituições no país estão incluindo em suas propostas a temática de formação de professores para atuar na hospitalização escolarizada.

Nessa perspectiva, aspectos que foram tratados aqui poderão auxiliar as práticas pedagógicas, realizadas em diferentes níveis e contextos no decorrer do curso de Pedagogia, assim como em outras licenciaturas, tendo em vista os inúmeros e complexos desafios que professores, alunos, familiares, entre outros agentes, enfrentam para assegurar o direito constitucional de educação para todos os alunos, sem distinção.

Os argumentos teóricos que fundamentaram este estudo, e a fase de coleta de informações, foram organizados a fim de se alcançar os objetivos específicos assumidos. Para tanto defendemos a formação de um professor, que se sinta instigado, provocado a buscar respostas educativas eficazes para cada uma das diversas situações complexas e singulares que enfrentam diante das diferentes necessidades de seus alunos hospitalizados.

Ao se destacar neste estudo, as práticas pedagógicas realizadas em hospitais buscaram-se demonstrar novos conceitos de aprendizagem, novas possibilidades de superação de paradigmas, entendendo que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de suas possibilidades e (ou) limitações, atendendo, assim, às exigências de uma sociedade mais humana e solidária, e demonstrando que é imprescindível que ocorram tais fenômenos educativos, em diferentes níveis e contextos.

Ainda que considerada uma área de estudos relativamente nova, a pedagogia hospitalar, desperta o interesse de muitos profissionais da educação e áreas a fins. Nesse sentido, discute-se a importância de conhecimentos teóricos específicos e habilidades práticas, perfeitamente integradas sem separação quando nos referimos à formação do professor.

Com isso, observamos que trabalhar com escolares hospitalizados nos transmite a sensação de estarmos trabalhando com uma “pedagogia da esperança”, uma pedagogia tão especial, que somente pode ser entendida como uma singular experiência na vida do profissional da educação, aqueles que têm esta

possibilidade, adquirem características tão peculiares, que se tornam pessoas mais sensíveis, conscientes, críticas, um professor mais completo e humano.

Não foi tarefa fácil proceder à análise dos dados objetivando a compreensão do problema investigado, o que implicou tentar superar os níveis descritivos e interpretativos de leitura da realidade investigada, para tão exigente exercício, como pesquisadora ainda iniciante, busquei o aporte teórico, que auxiliaram nessa leitura e transposição mais atenta das evidências.

O estudo revelou que ainda é incipiente o número de instituições de ensino superior que tratam da temática pedagogia hospitalar, como conteúdo primário em sua matriz curricular, um grande quantitativo aponta que até se discute a Pedagogia Hospitalar, mas numa fala reduzida/limitada dentro de outras disciplinas. Não é um tema ainda muito explorado nos cursos de Pedagogia, seu grau de importância ainda não foi percebido pela maioria das instituições.

O que constitui uma aflição, visto que há uma grande demanda de escolares hospitalizados, na espera de um professor qualificado para lhe ofertar atendimento escolar hospitalar.

Outro problema evidenciado é na esfera das políticas públicas, ao nos referirmos ao quantitativo e ao qualitativo dos serviços de atendimento pedagógico hospitalar, constata-se a necessidade de melhorias na oferta. Identificou-se que, ainda existem estados na federação brasileira que nem ofertam esse tipo de serviço, apesar da experiência de mais de cinquenta anos, e das evidências dos benefícios que esse tipo de serviço proporciona a sociedade.

Outras dificuldades encontram-se no próprio entendimento do papel e do significado da Pedagogia Hospitalar, onde a diversificação das terminologias dificulta o entendimento e avanço de propostas educacionais, na problemática de obter respostas dos questionamentos, ao se trabalhar com uma população tão grande e dispersa, e dificuldade em coletar as informações em portais desatualizados.

Os resultados evidenciados indicam a seriedade do serviço de atendimento pedagógico hospitalar, e nos apontam possíveis perspectivas e desafios relacionados à formação do professor para atuar em contexto hospitalar.

A perspectiva de melhorias desse processo de formação de professores para atuar em contexto hospitalar encontra-se em alternativas como à busca de parcerias

entre escolas e hospitais, permitindo a realização de algumas ações pedagógicas em hospitais. Neste sentido, considero que essas dificuldades apontadas apresentam-se como desafios a serem superados, e para isso, é preciso ampliar o campo de pesquisa, fomentar a divulgação dos resultados e realizar movimentos para socialização do conhecimento.

Porém, dada a gama de possibilidades de leitura e aprofundamento desses dados em tão pouco tempo, considero que é uma pesquisa inacabada, que necessita ser complementada, atualizada, pois poderá propiciar outros estudos relacionados.

Destacamos as possibilidades de aprofundamento deste estudo:

- a) Ampliar a investigação, com as respostas das IES que não participaram da primeira fase da pesquisa;
- b) Aprofundar a análise das formas como se efetiva na prática dos professores universitários, a articulação da Pedagogia Hospitalar com outras disciplinas afins no curso de Pedagogia.
- c) Investigar não só a forma como ocorrem as discussões referentes à Pedagogia hospitalar, mas também os conteúdos, perspectivas, abordagens incutidas nessas reflexões. Evidenciar quais os aspectos da PH são tidos como essenciais à formação do professor para atuar em contexto hospitalar.

Registra-se então, as possibilidades para novas investigações e continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Janaina C. Educação um direito interrompido? In: MATOS, Elizete L. M (Org.). **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AROSA, Armando; SCHILKE, Ana Lúcia (Org.). **Quando a escola é no Hospital**. Niterói: Intertexto, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSIS, Walkiria de. **Classe Hospitalar**: um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte, 2009.

BEHERENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir L. T. **A Evolução dos Paradigmas na Educação**: do pensamento científico tradicional a complexidade. Revista Diálogo Educacional, Num.22 Vol.7, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. 5ª ed. In: José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Rev. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n.º 196, p. 383-403, set./dez. 1999. disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/167/166>>. Acesso em: 25 de março de 2012.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BERGAMO. Regiane B. **Educação Especial: pesquisa e prática**. Curitiba: IBPEX, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 14, setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br-cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 22 de junho de 2010.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados. Resolução n.º 41, 13 outubro de 1995. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.p.27833. disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em 16 de junho de 2010.

BRASIL, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1999. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75648>. Acesso em: 16 de junho de 2010.

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.p27833.

BRASIL, Secretaria Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação especial**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2010.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, Brasília, 1969.

BRASIL. Lei n.º11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que oferecem atendimento pediátricoem regime de internação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília, 2002.

BRASIL. **Saúde Brasil 2008: 20 anos de Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil**. Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saude_brasil_2008_web_20_11.pdf Acesso em 23 de fevereiro de 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

Carta da criança hospitalizada. Instituto de Apoio à Criança. Humanização dos serviços de atendimento à criança. - Lisboa : IAC, 2000. Disponível em: <<http://www.iacrianca.pt/pt/carta-da-crianca-hospitalizada>>. Acesso em: 22 de julho de 2011.

CASTRO, Marleisa Z. de. Escolarização Hospitalar: desafios e perspectivas. *In*: MATOS, Elizete L. M (Org.). **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 2009

CECCIM, Ricardo Burg. **Classe Hospitalar**: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Rev. Pátio, ano 3, n.º10 ago/out 1999.

CECCIM, Ricardo Burg. **Criança Hospitalizada**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997.

CECCIM, Ricardo Burg, (1997). Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. *In*: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 27-41.

CREMA, Roberto. Uma visão holística da educação. *In*: CARDOSO, Clodoaldo M. **A Canção da inteireza**: visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CORTELAZZO, I. B. de C.; ROMANOWSKI, J. P. **Pesquisa e Prática Profissional**: produção de texto. Curitiba: IBPEX, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **O Porvir**: desafio das linguagens do séc. XXI. Curitiba: IBPEX, 2007.

DINIZ PEREIRA, Julio Emilio. **As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente**. Educ. Soc., Campinas, Vol.20 nº68 p.109-125, 1999. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro de 2011.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Eneida S. da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados**: realidade nacional. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, Eneida S. da. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares. In.º SCHILKE, Ana Lúcia; NUNES Lauane B.; AROSA, Armando (Org.). **Atendimento Escolar Hospitalar**: saberes e fazeres. Niterói: Intertexto, 2011. p.81-90.

FONSECA, Eneida. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: MEMMON, 2003.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, n.º 29, maio/jun.º/jul./ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Inteligências Múltiplas: desenvolvendo potencialidades em classe hospitalar**. Rev. Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 101 – 115, Jan./Abr. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCÍA, C. Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. GARCIA (1989, p.39

JUSTI, Eliane Martins Q. (Org.). **Pedagogia e escolarização no hospital**. Curitiba: IBPEX: 2011.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEITGEL-GILLE, Marluce (Org.). **Boi da Cara Preta**: criança no hospital. Trad. Helena Ramos. Salvador: EDUFBA: Ágalma, 2003.

LIBÂNEO, **José Carlos**. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia Histórico-Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

LIMA, Maria S. De. **Reflexões sobre o Estágio**: prática de ensino na formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, V. 8, N. 23, P. 195-205, Jan./Abr. 2008.

LIRA, Daniele Veronica S. P. **O atendimento pedagógico-hospitalar no Instituto Nacional do Câncer**. In: MATOS, Elizete L. M. ; TORRES, Patrícia L. (Org). Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010.

LIZASOÁIN Rumeu, O. et all. **Los pacientes pediátricos y La pedagogia hospitalaria em Europa**. Acta Pediátrica Española, v. 57, n.º7, 1999. p.364-372.

Disponível em:

<<http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/72/lospacientespediatricosylapedagogiahospitalariaeuropa.pdf>>. Acesso em 16 de agosto de 2011.

MATOS, Elizete Lúcia M. (Org). **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia M. TORRES, Patrícia Lupion (Org). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia M.; MUGGIATI, Margarida M. T. de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia M.; MUGIATTI, Margarida Maria T. de F.. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando a educação e saúde. 4. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.º70, abr./jun.º 1996. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergencial emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO, Edgard de A. (Orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Claudia T.; FREITAS, Soraia N. Possibilidade de Atenção à Aprendizagem Infantil em Contexto Hospitalar. In: MATOS, Elizete L. M. ; TORRES, Patrícia L. (Org). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010. p.21-40.

NÓVOA, Antonio. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

O`SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar**: um olhar sobre a práxis educacional. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001.

PAULA, Ercília Maria A. T. de. *et. al.* O brincar no hospital: ousadia, cuidados e alegria. *In*: MATOS, Elizete Lúcia M. (Org). **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

PAULA, Ercília Maria A. T. de. **A universidade e a experiência em educação no contexto hospitalar**: formação profissional e humana. *In*: MATOS, Elizete L. M. ; TORRES, Patrícia L. (Org). Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010.

PAULA, Ercília Maria A. T. de. **Pedagogia hospitalar na Pedagogia Social**: reflexões teóricas. Congresso Internacional de Pedagogia Social. Março de 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100008&script=sci_arttext>. Acesso em 13 de outubro de 2011.

PEREIRA, L. L.S; MARTINS, Z. I. Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. *In*: **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, Phillip. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Marli de F.; KUENZER, Acácia Z. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-67, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 05 de setembro de 2011.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSENBERG-REINER, Sylvie. O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Europa. *In*: LEITGEL-GILLE, Marluce (Org.). **Boi da Cara Preta**: criança no hospital. Trad. Helena Ramos. Salvador: EDUFBA: Ágalma, 2003. p.16-45.

SCHILKE, Ana Lúcia; NUNES Lauane B.; AROSA, Armando (Org.). **Atendimento Escolar Hospitalar**: saberes e fazeres. Niterói: Intertexto, 2011.

SCHILKE, Ana Lúcia. A ação educativa hospitalar que temos...a escola no hospital que queremos. *In*: AROSA, Armando; SCHILKE, Ana Lúcia. **A escola no hospital**: espaços de experiências emancipadoras. Niterói: Intertexto, 2007.

STORI, Noberto. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie; Cultura Acadêmica. Ed., 2003.

SUHR, Inge Renate F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2011.

TAAM, Regina. **Pela trilhas da emoção**: A educação no espaço da saúde. Maringá: Eduem, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. Introdução **à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WEIL, Pierre. **Holística**: Uma Nova Visão e Abordagem do Real - Ed. Palas Athenas, São Paulo, 1990.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. **Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar**. Revista Conexão, Ponta Grossa: PR. Disponível em: www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao03/artigo11.pdf. Acesso em 28 de novembro de 2011.

ZARDO, Sinara Pollom and FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação em classes hospitalares: transformando ações e concepções à luz da teoria da complexidade**. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.º30, pp. 185-196.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

Prezado Coordenador de Pedagogia,

Sou pesquisadora do programa de Mestrado em Educação da PUCPR, e necessito de sua ajuda para construção de minha Dissertação.

O objeto de estudo é “Pedagogia Hospitalar”, ou seja, o atendimento pedagógico que é oferecido ao escolar hospitalizado.

O retorno dessa pesquisa me ajudará a mapear por região, um número aproximado de instituições que abordam a temática com os alunos do Curso de Pedagogia.

Para construção do projeto, solicito encarecidamente que responda as perguntas seguintes:

1. O curso de Pedagogia dessa instituição aborda na matriz curricular a temática Pedagogia Hospitalar?
2. Em algum momento do curso de pedagogia, é tratado desse assunto?
3. Existe oferta de cursos de extensão e/ou pós-graduação nessa instituição que discute a Pedagogia Hospitalar?
4. Que outras maneiras de discussão (seminários, fórum, congressos, palestras, etc.) sobre Pedagogia Hospitalar existem na instituição, no curso de Pedagogia?
5. Os alunos de pedagogia realizam estágios em hospitais?
6. Há interesse em receber material sobre a temática Pedagogia Hospitalar?
7. Qual a sua formação?

Atenciosamente,

Karina Gomes Rodrigues

Karinarodrigues84@hotmail.com

APÊNDICE 2 – Lista de Instituições de Ensino Superior do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial

REGIÃO CENTRO – OESTE			
ESTADO	SIGLA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
TOCANTINS	CEULP	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS - CEULP	PRIVADA
TOCANTINS	UNIRG	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRG - UNIRG	PÚBLICA
TOCANTINS	FAHESA / ITPAC	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, ECONÔMICAS E DA SAÚDE DE ARAGUAÍNA - FAHESA / ITPAC	PRIVADA
TOCANTINS	FECIPAR	FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE PARAÍSO - FECIPAR	PÚBLICA
TOCANTINS	FAPAL	FACULDADE DE PALMAS - FAPAL	PRIVADA
TOCANTINS	ITPAC	FACULDADE DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE NORMALISTAS DE ARAGUAÍNA - ITPAC	PRIVADA
TOCANTINS	FAG	FACULDADE GUARÁI - FAG	PÚBLICA
TOCANTINS	FAIARA	FACULDADE INTEGRADA DE ARAGUATINS - FAIARA	PÚBLICA
TOCANTINS	ITOP	FACULDADE ITOP - ITOP	PRIVADA
TOCANTINS	FASAMAR	FACULDADE SÃO MARCOS - FASAMAR	PRIVADA
TOCANTINS	UFT	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT	PÚBLICA
TOCANTINS	UNITINS	UNIVERSIDADE DO TOCANTINS - UNITINS	PÚBLICA
MATO GROSSO	UNIRONDON	CENTRO UNIVERSITÁRIO CÂNDIDO RONDON - UNIRONDON	PRIVADA
MATO GROSSO	UNIVAG	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE - UNIVAG	PRIVADA
MATO GROSSO	FAFI	FACULDADE AFIRMATIVO - FAFI	PRIVADA
MATO GROSSO		FACULDADE ANHANGUERA DE RONDONÓPOLIS	PRIVADA
MATO GROSSO	FACULDADES CATHEDRAL	FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS APLICADAS DO ARAGUAIA - FACULDADES CATHEDRAL	PRIVADA
MATO GROSSO	FIS	FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, GERENCIAIS E EDUCAÇÃO DE SINOP - FIS	PRIVADA
MATO GROSSO	EDUVALE	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DO VALE DO SÃO LOURENÇO - EDUVALE	PRIVADA
MATO GROSSO	FCSGN	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE GUARANTÃ DO NORTE - FCSGN	PRIVADA
MATO GROSSO	FEAFLO	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ALTA FLORESTA - FEAFLO	PRIVADA
MATO GROSSO	FACEDUTS	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE TANGARÁ DA SERRA - FACEDUTS	PRIVADA
MATO GROSSO	FAIS	FACULDADE DE SORRISO - FAIS	PRIVADA

MATO GROSSO	FAPAN	FACULDADE DO PANTANAL MATOGROSSENSE - FAPAN	PRIVADA
MATO GROSSO	FID	FACULDADES INTEGRADAS DE DIAMANTINO - FID	PRIVADA
MATO GROSSO	FITS	FACULDADES INTEGRADAS DE TANGARÁ DA SERRA - FITS	PRIVADA
MATO GROSSO	FAVEC	FACULDADES INTEGRADAS DE VÁRZEA GRANDE - FAVEC	PRIVADA
MATO GROSSO	ICE	FACULDADES INTEGRADAS MATO- GROSSENSES DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - ICE	PRIVADA
MATO GROSSO	UNIVAR	FACULDADES UNIDAS DO VALE DO ARAGUAIA - UNIVAR	PRIVADA
MATO GROSSO	ISE - CAMPO VERDE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CAMPO VERDE - ISE - CAMPO VERDE	PRIVADA
MATO GROSSO	AJES	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA - AJES	PRIVADA
MATO GROSSO	UNINOVA	UNIÃO DE ENSINO SUPERIOR DE NOVA MUTUM - UNINOVA	PRIVADA
MATO GROSSO	UNIC	UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC	PRIVADA
MATO GROSSO	UNEMAT	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT	PÚBLICA
MATO GROSSO	UFMT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT	PÚBLICA
MATO GROSSO DO SUL		CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE CAMPO GRANDE	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	UNIGRAN	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS - UNIGRAN	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FAFS	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DE FÁTIMA DO SUL - FAFS	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FIAMA	FACULDADE DE AMAMBAI - FIAMA	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FECLEPP	FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA PORÃ - FECLEPP	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FECRA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE COSTA RICA - FECRA	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FENA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA - FENA	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	ANAEC	FACULDADE DE PEDAGOGIA - ANAEC	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FACSUL	FACULDADE MATO GROSSO DO SUL - FACSUL	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FIC	FACULDADES INTEGRADAS DE CASSILÂNDIA - FIC	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FINAV	FACULDADES INTEGRADAS DE NAVIRAÍ - FINAV	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FIPAR	FACULDADES INTEGRADAS DE PARANAÍBA - FIPAR - FIPAR	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	AEMS	FACULDADES INTEGRADAS DE TRÊS LAGOAS - AEMS	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	FASURP	FACULDADE SUPERIOR DE RIBAS DO RIO PARDO - FASURP	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	UFGD	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD	PÚBLICA

MATO GROSSO DO SUL	IESF	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA FUNLEC - IESF	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	UNIDERP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP - UNIDERP	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	UCDB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB	PRIVADA
MATO GROSSO DO SUL	UEMS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS	PÚBLICA
MATO GROSSO DO SUL	UFMS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS	PÚBLICA
GOIÁS	CESUC	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO - CESUC	PRIVADA
GOIÁS	UNIEVANGÉLICA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS - UNIEVANGÉLICA	PRIVADA
GOIÁS	UNIDESC	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO-OESTE - UNIDESC	PRIVADA
GOIÁS	UNI-ANHANGÜERA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS - UNI-ANHANGÜERA	PRIVADA
GOIÁS	FAN	FACULDADE ALFREDO NASSER - FAN	PRIVADA
GOIÁS	ALFA	FACULDADE ALVES FARIA - ALFA	PRIVADA
GOIÁS		FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS	PRIVADA
GOIÁS	FARA	FACULDADE ARAGUAIA - FARA	PRIVADA
GOIÁS	FBC	FACULDADE BRASIL CENTRAL - FBC	PRIVADA
GOIÁS	FACEC	FACULDADE CENTRAL DE CRISTALINA - FACEC	PRIVADA
GOIÁS	UNICALDAS	FACULDADE DE CALDAS NOVAS - UNICALDAS	PRIVADA
GOIÁS	FECHA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DE ANICUNS - FECHA	PÚBLICA
GOIÁS	FAFICH	FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DE GOIATUBA - FAFICH	PÚBLICA
GOIÁS	FMB	FACULDADE MONTES BELOS - FMB	PRIVADA
GOIÁS	FANAP	FACULDADE NOSSA SENHORA APARECIDA - FANAP	PRIVADA
GOIÁS	PADRAO	FACULDADE PADRÃO - PADRAO	PRIVADA
GOIÁS	FIMES	FACULDADES INTEGRADAS DE MINEIROS - FIMES	PÚBLICA
GOIÁS	IESGO	FACULDADES INTEGRADAS IESGO - IESGO	PRIVADA
GOIÁS	FASAM	FACULDADE SUL-AMERICANA - FASAM	PRIVADA
GOIÁS	IAESUP	INSTITUTO APHONSIANO DE ENSINO SUPERIOR - IAESUP	PRIVADA
GOIÁS	ICSH	INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - ICSH	PRIVADA
GOIÁS	ILES	INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA - ILES	PRIVADA
GOIÁS	ISEAR	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA RODRIGUES - ISEAR	PRIVADA
GOIÁS	ISESC	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA RITA DE CÁSSIA - ISESC	PRIVADA
GOIÁS	IUESO	INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO - IUESO	PRIVADA

GOIÁS	PUC GOIÁS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS	PRIVADA
GOIÁS	FESURV	UNIVERSIDADE DE RIO VERDE - FESURV	PÚBLICA
GOIÁS	UEG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG	PÚBLICA
GOIÁS	UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG	PÚBLICA
GOIÁS	UNIVERSO	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB	PÚBLICA
DISTRITO FEDERAL	UCB	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	ISPAM	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULO MARTINS - ISPAM	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FATIMA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FRANCISCANO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA - FATIMA	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	ISE-ICESP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO ICESP - ISE-ICESP	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	ISCECAP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO CECAP - ISCECAP	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	ISALBE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALBERT EINSTEIN - ISALBE	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	IESB	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA - IESB - IESB	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	IESA	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR DE SAMAMBAIA - IESA	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FACICESP	FACULDADES INTEGRADAS UNICESP - FACICESP	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FTB	FACULDADES INTEGRADAS DA TERRA DE BRASÍLIA - FTB	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FAST	FACULDADE SANTA TEREZINHA - FAST	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	MICHELANGELO	FACULDADE MICHELANGELO - MICHELANGELO	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FAJESU	FACULDADE JESUS MARIA JOSÉ - FAJESU	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL		FACULDADE FORTIUM	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FE	FACULDADE EVANGÉLICA - FE	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FE TAGUATINGA	FACULDADE EVANGÉLICA DE TAGUATINGA - FE TAGUATINGA	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FACITEC	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS FACITEC - FACITEC	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FACITEB	FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA - FACITEB	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FACEB	FACULDADE CENECISTA DE BRASÍLIA - FACEB	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FAB	FACULDADE ANHANGUERA DE BRASÍLIA - FAB	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	FAEFD	FACULDADE ALVORADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO - FAEFD	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	UNISABER/AD1	FACULDADE AD 1 - UNISABER/AD1	PRIVADA

DISTRITO FEDERAL	UNIPLAN	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN - UNIPLAN	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	UNIEURO	CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO - UNIEURO	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	UDF	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL - UDF	PRIVADA
DISTRITO FEDERAL	UNICEUB	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB	PRIVADA
REGIÃO NORTE			
ESTADO	SIGLA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
ACRE	INEC	FACULDADE DE EDUCAÇÃO ACREANO EUCLIDES DA CUNHA - INEC	PRIVADA
ACRE	UFAC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC	PÚBLICA
AMAZONAS	CIESA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAZONAS - CIESA	PRIVADA
AMAZONAS	UNINORTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE - UNINORTE	PRIVADA
AMAZONAS	CEULM/ULBRA	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE MANAUS - CEULM/ULBRA	PRIVADA
AMAZONAS	UNINILTONLINS	CENTRO UNIVERSITÁRIO NILTON LINS - UNINILTONLINS	PRIVADA
AMAZONAS	ESBAM	ESCOLA SUPERIOR BATISTA DO AMAZONAS - ESBAM	PRIVADA
AMAZONAS	FBNCTSB	FACULDADE BOAS NOVAS DE CIÊNCIAS TEOLÓGICAS, SOCIAIS E BIOTECNOLÓGICAS - FBNCTSB	PRIVADA
AMAZONAS	UNICEL	FACULDADE LITERATUS - UNICEL	PRIVADA
AMAZONAS	FMF	FACULDADE MARTHA FALCÃO - FMF	PRIVADA
AMAZONAS	FAMETRO	FACULDADE METROPOLITANA DE MANAUS - FAMETRO	PRIVADA
AMAZONAS	FSDB	FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO - FSDB	PRIVADA
AMAZONAS		FACULDADE SANTA DOROTÉIA DO AMAZONAS	PRIVADA
AMAZONAS	FT	FACULDADE TÁHIRIH - FT	PRIVADA
AMAZONAS	UEA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA	PÚBLICA
AMAZONAS	UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	PÚBLICA
AMAZONAS	UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	PRIVADA
AMAPÁ	FAAT	FACULDADE ATUAL - FAAT	PRIVADA
AMAPÁ	FAMAP	FACULDADE DO AMAPÁ - FAMAP	PRIVADA
AMAPÁ	IESAP	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO AMAPÁ - IESAP	PRIVADA
AMAPÁ	UNIFAP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP	PÚBLICA
PARÁ	CEULS	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE SANTARÉM - CEULS	PRIVADA
PARÁ	FAAM	FACULDADE DA AMAZÔNIA - FAAM	PRIVADA
PARÁ	FAI	FACULDADE DE ITAITUBA - FAI	PRIVADA
PARÁ	FACI	FACULDADE IDEAL - FACI	PRIVADA

PARÁ	FIBRA	FACULDADE INTEGRADA BRASIL AMAZONIA - FIBRA - FIBRA	PRIVADA
PARÁ	FPA	FACULDADE PAN AMERICANA - FPA	PRIVADA
PARÁ	IESPES	INSTITUTO ESPERANÇA DE ENSINO SUPERIOR - IESPES	PRIVADA
PARÁ	IFPA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	PÚBLICA
PARÁ	UNAMA	UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA - UNAMA	PRIVADA
PARÁ	UEPA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA	PÚBLICA
PARÁ	UEMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA	PÚBLICA
PARÁ	UFOPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA	PÚBLICA
PARÁ	UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	PÚBLICA
RONDÔNIA	CEULJI/ULBRA	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE JI-PARANÁ - CEULJI/ULBRA	PRIVADA
RONDÔNIA	FAEC	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE COLORADO DO OESTE - FAEC	PRIVADA
RONDÔNIA	UNICENTRO	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE JARU - UNICENTRO	PRIVADA
RONDÔNIA	UNIRON	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE PORTO VELHO - UNIRON	PRIVADA
RONDÔNIA	FECVAV	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS DE VILHENA - FECVAV	PRIVADA
RONDÔNIA	FAP	FACULDADE DE PIMENTA BUENO - FAP	PRIVADA
RONDÔNIA	FIP	FACULDADE DE PORTO VELHO - FIP	PRIVADA
RONDÔNIA	FAROL	FACULDADE DE ROLIM DE MOURA - FAROL	PRIVADA
RONDÔNIA	FARO	FACULDADE DE RONDÔNIA - FARO	PRIVADA
RONDÔNIA	UNNESA	FACULDADE METROPOLITANA - UNNESA	PRIVADA
RONDÔNIA		FACULDADE PANAMERICANA DE JI- PARANÁ	PRIVADA
RONDÔNIA	FIAR	FACULDADES INTEGRADAS DE ARIQUEMES - FIAR	PRIVADA
RONDÔNIA	UNESC	FACULDADES INTEGRADAS DE CACOAL - UNESC	PRIVADA
RONDÔNIA	UNIR	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR	PÚBLICA
RONDÔNIA	IESUR	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE RONDÔNIA - IESUR	PRIVADA
RORAIMA	FACETEN	FACULDADE DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E TEOLOGIA DO NORTE DO BRASIL - FACETEN	PRIVADA
RORAIMA	FARES	FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR - FARES	PRIVADA
RORAIMA	UERR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR	PÚBLICA
RORAIMA	UFRR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR	PÚBLICA
REGIÃO NORDESTE			
ESTADO	SIGLA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA

ALAGOAS	CESMAC	CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE MACEIÓ - CESMAC	PRIVADA
ALAGOAS		FACULDADE ALTERNATIVA DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE - FAESA	PRIVADA
ALAGOAS	FACIMA	FACULDADE DA CIDADE DE MACEIÓ - FACIMA	PRIVADA
ALAGOAS	FFPP	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PENEDO - FFPP	PRIVADA
ALAGOAS	FRM	FACULDADE RAIMUNDO MARINHO - FRM	PRIVADA
ALAGOAS	FASVIPA	FACULDADE SÃO VICENTE - FASVIPA	PRIVADA
ALAGOAS	IBESA	INSTITUTO BATISTA DE ENSINO SUPERIOR DE ALAGOAS - IBESA	PRIVADA
ALAGOAS	IESC	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTA CECÍLIA - IESC	PRIVADA
ALAGOAS	ILES	INSTITUTO LOGOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - ILES	PRIVADA
ALAGOAS	UNEAL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL - UNEAL	PÚBLICA
ALAGOAS	UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL	PÚBLICA
BAHIA	FIB	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA BAHIA - FIB	PRIVADA
BAHIA	UNIJORGE	CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO - UNIJORGE	PRIVADA
BAHIA	ENEB	ESCOLA DE NEGÓCIOS DO ESTADO DA BAHIA - ENEB - ENEB	PRIVADA
BAHIA	FAENE	FACULDADE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE - FAENE	PRIVADA
BAHIA		FACULDADE BAIANA DE DIREITO E GESTÃO	PRIVADA
BAHIA	FBB	FACULDADE BATISTA BRASILEIRA - FBB	PRIVADA
BAHIA	FCS	FACULDADE CIDADE DO SALVADOR - FCS	PRIVADA
BAHIA	FACE	FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS CAPIM GROSSO - FACE	PRIVADA
BAHIA	FACE	FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS - FACE	PRIVADA
BAHIA	FACEMP	FACULDADE DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS - FACEMP	PRIVADA
BAHIA	FACULDADE AGES	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - FACULDADE AGES	PRIVADA
BAHIA	FACITE	FACULDADE DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO - FACITE	PRIVADA
BAHIA	FAEM	FACULDADE DE EDUCAÇÃO MONTENEGRO - FAEM	PRIVADA
BAHIA	FACDELTA	FACULDADE DELTA - FACDELTA	PRIVADA
BAHIA	F2J	FACULDADE DOIS DE JULHO - F2J	PRIVADA
BAHIA	FDPII	FACULDADE DOM PEDRO II - FDPII	PRIVADA
BAHIA	UESSBA	FACULDADE DO SERTÃO - UESSBA	PRIVADA
BAHIA	FACSUL	FACULDADE DO SUL - FACSUL	PRIVADA
BAHIA	FACESA	FACULDADE EVANGÉLICA DE SALVADOR - FACESA	PRIVADA

BAHIA	FILEM	FACULDADE LUIZ EDUARDO MAGALHÃES - FILEM	PRIVADA
BAHIA	FAMAM	FACULDADE MARIA MILZA - FAMAM	PRIVADA
BAHIA	FMN SALVADOR	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE SALVADOR - FMN SALVADOR	PRIVADA
BAHIA	FAMEC	FACULDADE METROPOLITANA DE CAMAÇARI - FAMEC	PRIVADA
BAHIA	FAMA	FACULDADE MONTESSORIANO DE SALVADOR - FAMA	PRIVADA
BAHIA	FAP	FACULDADE PARQUE - FAP	PRIVADA
BAHIA	PIT TEIXEIRA	FACULDADE PITÁGORAS DE TEIXEIRA DE FREITAS - PIT TEIXEIRA	PRIVADA
BAHIA		FACULDADE PRESBITERIANA AUGUSTO GALVÃO	PRIVADA
BAHIA	FAPAG	FACULDADE PRESBITERIANA AUGUSTO GALVÃO - FAPAG	PRIVADA
BAHIA	FARB	FACULDADE REGIONAL DA BAHIA - FARB	PRIVADA
BAHIA	FAC	FACULDADE REGIONAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CANDEIAS - FAC	PRIVADA
BAHIA	FARRP	FACULDADE REGIONAL DE RIBEIRA DO POMBAL - FARRP	PRIVADA
BAHIA	FSSS	FACULDADE SANTÍSSIMO SACRAMENTO - FSSS	PRIVADA
BAHIA	FSA	FACULDADE SANTO ANTONIO - FSA	PRIVADA
BAHIA	FASB	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE BARREIRAS - FASB - FASB	PRIVADA
BAHIA	FSTA	FACULDADE SÃO TOMAZ DE AQUINO - FSTA	PRIVADA
BAHIA	UNISULBAHIA	FACULDADES INTEGRADAS DO EXTREMO SUL DA BAHIA - UNISULBAHIA	PRIVADA
BAHIA	UNIBAHIA	FACULDADES INTEGRADAS IPITANGA - UNIBAHIA	PRIVADA
BAHIA	FAMETTIG	FACULDADES INTEGRADAS OLGA METTIG - FAMETTIG	PRIVADA
BAHIA	FSBA	FACULDADE SOCIAL DA BAHIA - FSBA	PRIVADA
BAHIA	FEC	FACULDADE UNIME DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO - FEC	PRIVADA
BAHIA	FVG	FACULDADE VASCO DA GAMA - FVG	PRIVADA
BAHIA	FAVIC	FACULDADE VISCONDE DE CAIRÚ - FAVIC	PRIVADA
BAHIA	FAZAG	FACULDADE ZACARIAS DE GÓES - FAZAG	PRIVADA
BAHIA	INET	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - INET	PRIVADA
BAHIA	ISEC	INSTITUTO SALVADOR DE ENSINO E CULTURA - ISEC	PRIVADA
BAHIA	ISESB	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO SUL DA BAHIA - ISESB	PRIVADA
BAHIA	ISEGO	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO EUGÊNIO GOMES - ISEGO	PRIVADA
BAHIA	FNSL	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO NOSSA SENHORA DE LOURDES - FNSL	PRIVADA

BAHIA	OCIDEMNTE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO OCIDENTE - OCIDEMNTE	PRIVADA
BAHIA	UCSAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR - UCSAL	PRIVADA
BAHIA	UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB	PÚBLICA
BAHIA	UEFS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS	PÚBLICA
BAHIA	UESC	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC	PÚBLICA
BAHIA	UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB	PÚBLICA
BAHIA	UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA	PÚBLICA
BAHIA	UFRB	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB	PÚBLICA
BAHIA	UNIVERSO	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	PRIVADA
CEARÁ	FAC	FACULDADE CEARENSE - FAC	PRIVADA
CEARÁ	CHRISTUS	FACULDADE CHRISTUS - CHRISTUS	PRIVADA
CEARÁ	FAFOR	FACULDADE DE FORTALEZA - FAFOR	PRIVADA
CEARÁ	FVJ	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE - FVJ	PRIVADA
CEARÁ	FGF	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA - FGF	PRIVADA
CEARÁ	FLATED	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO - FLATED	PRIVADA
CEARÁ	FA7	FACULDADE SETE DE SETEMBRO - FA7	PRIVADA
CEARÁ	IVS	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VALE DO SALGADO - IVS	PRIVADA
CEARÁ	INTA	INSTITUTO SUPERIOR DE TEOLOGIA APLICADA - INTA	PRIVADA
CEARÁ	UNIFOR	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR	PRIVADA
CEARÁ	UECE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE	PÚBLICA
CEARÁ	UVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ - UVA	PÚBLICA
CEARÁ	UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC	PÚBLICA
CEARÁ	URCA	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA	PÚBLICA
MARANHÃO	UNICEUMA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO MARANHÃO - UNICEUMA	PRIVADA
MARANHÃO	FAMA	FACULDADE ATENAS MARANHENSE - FAMA	PRIVADA
MARANHÃO	FACEMA	FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - FACEMA	PRIVADA
MARANHÃO	FEST	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SANTA TEREZINHA - FEST	PRIVADA
MARANHÃO	FAESF	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO - FAESF	PRIVADA
MARANHÃO	FACIMP	FACULDADE DE IMPERATRIZ - FACIMP	PRIVADA
MARANHÃO	FATEH	FACULDADE DE TEOLOGIA DE HOKEMÃH - FATEH	PRIVADA

MARANHÃO	FAP	FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA - FAP	PRIVADA
MARANHÃO	FACAM-MA	FACULDADE DO MARANHÃO - FACAM-MA	PRIVADA
MARANHÃO	FAI	FACULDADE DO VALE DO ITAPECURÚ - FAI	PRIVADA
MARANHÃO	CESSF	FACULDADE SANTA FÉ - CESSF	PRIVADA
MARANHÃO	IESF	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO - IESF	PRIVADA
MARANHÃO	IESMC	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MIGUEL DE CERVANTES - IESMC	PRIVADA
MARANHÃO	IESM	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO - IESM	PRIVADA
MARANHÃO	UNDB	UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO - UNDB	PRIVADA
MARANHÃO	UEMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA	PÚBLICA
MARANHÃO	UESPI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI	PÚBLICA
MARANHÃO	UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA	PÚBLICA
PARAÍBA	UNIPÊ	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA - UNIPÊ	PRIVADA
PARAÍBA	FAP	FACULDADE PARAÍBANA - FAP	PRIVADA
PARAÍBA	FIP	FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP	PRIVADA
PARAÍBA	ISEC	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS - ISEC	PRIVADA
PARAÍBA	UEPB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB	PÚBLICA
PARAÍBA	UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB	PÚBLICA
PARAÍBA	UFCG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG	PÚBLICA
PERNAMBUCO	FAR	FACULDADE ANCHIETA DO RECIFE - FAR	PRIVADA
PERNAMBUCO	FAESC	FACULDADE DA ESCADA - FAESC	PRIVADA
PERNAMBUCO	FACHO	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE OLINDA - FACHO	PRIVADA
PERNAMBUCO	FACHUSC	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DO SERTÃO CENTRAL - FACHUSC	PÚBLICA
PERNAMBUCO	FACIG	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE IGARASSU - FACIG	PRIVADA
PERNAMBUCO	FADE	FACULDADE DECISÃO - FADE	PRIVADA
PERNAMBUCO	FAEST	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE TIMBAÚBA - FAEST	PRIVADA
PERNAMBUCO	FAFICA	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU - FAFICA	PRIVADA
PERNAMBUCO	FAFOPAI	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE AFOGADOS DA INGAZEIRA - FAFOPAI	PÚBLICA
PERNAMBUCO	F.F.P.G.	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GOIANA - F.F.P.G.	PÚBLICA
PERNAMBUCO	FAREC	FACULDADE DO RECIFE - FAREC	PRIVADA
PERNAMBUCO	FG	FACULDADE DOS GUARARAPES - FG	PRIVADA
PERNAMBUCO	FACOL	FACULDADE ESCRITOR OSMAN DA COSTA LINS - FACOL	PRIVADA

PERNAMBUCO	FAFIRE	FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE - FAFIRE	PRIVADA
PERNAMBUCO	FJN	FACULDADE JOAQUIM NABUCO - PAULISTA - FJN	PRIVADA
PERNAMBUCO	FJN	FACULDADE JOAQUIM NABUCO RECIFE - FJN	PRIVADA
PERNAMBUCO	FAJOLCA	FACULDADE JOSÉ LACERDA FILHO DE CIÊNCIAS APLICADAS - FAJOLCA	PRIVADA
PERNAMBUCO	FALUB	FACULDADE LUSO-BRASILEIRA - FALUB	PRIVADA
PERNAMBUCO	FASC	FACULDADE SANTA CATARINA - FASC	PRIVADA
PERNAMBUCO	FAINTVISA	FACULDADES INTEGRADAS DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO - FAINTVISA	PRIVADA
PERNAMBUCO	ISEF	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FLORESTA - ISEF	PRIVADA
PERNAMBUCO	ISEP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PESQUEIRA - ISEP	PRIVADA
PERNAMBUCO	ISES	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SALGUEIRO - ISES	PRIVADA
PERNAMBUCO	ISED	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA CRUZ - ISED	PRIVADA
PERNAMBUCO	UNESF	UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO - UNESF	PRIVADA
PERNAMBUCO	UC	UNIVERSIDADE CADASTRO - UC	PÚBLICA
PERNAMBUCO	UNICAP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP	PRIVADA
PERNAMBUCO	UPE	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE	PÚBLICA
PERNAMBUCO	UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE	PÚBLICA
PERNAMBUCO	UFRPE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE	PÚBLICA
PERNAMBUCO	UNIVERSO	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	PRIVADA
PIAUÍ	FAP	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR PIAUENSE LTDA - FAP	PRIVADA
PIAUÍ	FAESPI	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO PIAUÍ - FAESPI	PRIVADA
PIAUÍ	FAPI	FACULDADE DO PIAUÍ - FAPI	PRIVADA
PIAUÍ	FAERPI	FACULDADE ENTRE RIOS DO PIAUÍ - FAERPI	PRIVADA
PIAUÍ	FECR	FACULDADE EVANGÉLICA CRISTO REI - FECR	PRIVADA
PIAUÍ	FAEPI	FACULDADE EVANGÉLICA DO PIAUÍ - FAEPI	PRIVADA
PIAUÍ	FAP	FACULDADE PIAUIENSE - FAP	PRIVADA
PIAUÍ	IESRSA	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RAIMUNDO SÁ - IESRSA	PRIVADA
PIAUÍ	ISESPI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO SUL DO PIAUÍ - ISESPI	PRIVADA
PIAUÍ	ISEPRO	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMUS - ISEPRO	PRIVADA
PIAUÍ	ISA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTO AGOSTINHO DE TERESINA - ISA	PRIVADA
PIAUÍ	ISESJT	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SÃO JUDAS TADEU - ISESJT	PRIVADA
PIAUÍ	UESPI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI	PÚBLICA

PIAUÍ	UFPI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	PÚBLICA
RIO GRANDE DO NORTE	FACEX	FACULDADE DE CIÊNCIAS, CULTURA E EXTENSÃO DO RIO GRANDE DO NORTE - FACEX	PRIVADA
RIO GRANDE DO NORTE	FMN NATAL	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE NATAL - FMN NATAL	PRIVADA
RIO GRANDE DO NORTE	INAES	INSTITUTO NATALENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - INAES	PRIVADA
RIO GRANDE DO NORTE	UERN	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN	PÚBLICA
RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN	PÚBLICA
RIO GRANDE DO NORTE	UNP	UNIVERSIDADE POTIGUAR - UNP	PRIVADA
SERGIPE	FAMA	FACULDADE AMADEUS - FAMA	PRIVADA
SERGIPE	FA	FACULDADE ATLÂNTICO - FA	PRIVADA
SERGIPE	FCES	FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE SERGIPE - FCES	PRIVADA
SERGIPE	FPD	FACULDADE PIO DÉCIMO - FPD	PRIVADA
SERGIPE	FSLF	FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA - FSLF	PRIVADA
SERGIPE	FASER	FACULDADE SERGIPANA - FASER	PRIVADA
SERGIPE	FASERGY	FACULDADE SERIGY - FASERGY	PRIVADA
SERGIPE	UFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS	PÚBLICA
SERGIPE	UNIT	UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT	PRIVADA

REGIÃO SUL

ESTADO	SIGLA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
PARANÁ	CTESOP	CENTRO TÉCNICO-EDUCACIONAL SUPERIOR DO OESTE PARANAENSE - CTESOP	PRIVADA
PARANÁ	UNIANDRADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE - UNIANDRADE	PRIVADA
PARANÁ	CESUMAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CEUMAR - CESUMAR	PRIVADA
PARANÁ	UNIFIL	CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA - UNIFIL	PRIVADA
PARANÁ	FAE	CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO DO PARANÁ - FAE	PRIVADA
PARANÁ	FACULDADE ALVORADA	FACULDADE ALVORADA DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE MARINGÁ - FACULDADE ALVORADA	PRIVADA
PARANÁ	FAESP	FACULDADE ANCHIETA DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ - FAESP	PRIVADA
PARANÁ	FAG	FACULDADE ASSIS GURGACZ - FAG	PRIVADA
PARANÁ	FACECLA	FACULDADE CENECISTA DE CAMPO LARGO - FACECLA	PRIVADA
PARANÁ	FAF	FACULDADE DA FRONTEIRA - FAF - FAF	PÚBLICA
PARANÁ	FACEL	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LETRAS - FACEL	PRIVADA
PARANÁ	FAMPER	FACULDADE DE AMPÉRE - FAMPER	PRIVADA

PARANÁ	FAP	FACULDADE DE APUCARANA - FAP	PRIVADA
PARANÁ	FACSUL	FACULDADE DE CAMPINA GRANDE DO SUL - FACSUL	PRIVADA
PARANÁ	FACIAP	FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS DE CASCAVEL - FACIAP	PRIVADA
PARANÁ	FACIBRA	FACULDADE DE CIÊNCIAS DE WENCESLAU BRAZ - FACIBRA	PRIVADA
PARANÁ	FACESI	FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS E SISTEMAS INTEGRADOS - FACESI	PRIVADA
PARANÁ	FEATI	FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA DE IBAITI - FEATI	PRIVADA
PARANÁ		FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO BRAZ	PRIVADA
PARANÁ	FAESI	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO MIGUEL DO IGUAÇU - FAESI	PRIVADA
PARANÁ	FACDOMBOSCO	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO - FACDOMBOSCO	PRIVADA
PARANÁ	FAFIMAN	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE MANDAGUARI - FAFIMAN	PÚBLICA
PARANÁ	FAFIJAN	FACULDADE DE JANDAIA DO SUL - FAFIJAN	PRIVADA
PARANÁ	FADEP	FACULDADE DE PATO BRANCO - FADEP	PRIVADA
PARANÁ	FATEB	FACULDADE DE TELÊMACO BORBA - FATEB	PRIVADA
PARANÁ		FACULDADE DINÂMICA	PRIVADA
PARANÁ	UDC	FACULDADE DINÂMICA DAS CATARATAS - UDC	PRIVADA
PARANÁ	DOM BOSCO GOIOERÊ	FACULDADE DOM BOSCO DE GOIOERÊ - DOM BOSCO GOIOERÊ	PRIVADA
PARANÁ	DOM BOSCO UBIRATÃ	FACULDADE DOM BOSCO DE UBIRATÃ - DOM BOSCO UBIRATÃ	PRIVADA
PARANÁ	FANP	FACULDADE DO NOROESTE PARANAENSE - FANP	PRIVADA
PARANÁ	FACNOPAR	FACULDADE DO NORTE NOVO DE APUCARANA - FACNOPAR	PRIVADA
PARANÁ	FANORPI	FACULDADE DO NORTE PIONEIRO - FANORPI	PRIVADA
PARANÁ	FALEC	FACULDADE DOUTOR LEOCÁDIO JOSÉ CORREIA - FALEC	PRIVADA
PARANÁ	FAEL	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA - FAEL	PRIVADA
PARANÁ	FATI	FACULDADE EDUCACIONAL DE ARAPOTI - FATI	PRIVADA
PARANÁ	FACEAR	FACULDADE EDUCACIONAL DE ARAUCÁRIA - FACEAR	PRIVADA
PARANÁ	FAEC	FACULDADE EDUCACIONAL DE COLOMBO - FAEC	PRIVADA
PARANÁ	FECILCAM	FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO - FECILCAM	PÚBLICA
PARANÁ	FAFIPA	FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAVAÍ - FAFIPA	PÚBLICA

PARANÁ	FAFIPAR	FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAGUÁ - FAFIPAR	PÚBLICA
PARANÁ	FAFIUV	FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIÊNCIAS LETRAS UNIÃO DA VITÓRIA - FAFIUV	PÚBLICA
PARANÁ	FAFIG	FACULDADE FOZ DO IGUAÇU - FAFIG	PRIVADA
PARANÁ	FGU	FACULDADE GLOBAL DE UMUARAMA - FGU	PRIVADA
PARANÁ	FAG	FACULDADE GUAIRACÁ - FAG	PRIVADA
PARANÁ	CEI	FACULDADE INTEGRADO DE CAMPO MOURÃO - CEI	PRIVADA
PARANÁ	FACINOR	FACULDADE INTERMUNICIPAL DO NOROESTE DO PARANÁ - FACINOR	PRIVADA
PARANÁ	FACINTER	FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA - FACINTER	PRIVADA
PARANÁ	FAMEC	FACULDADE METROPOLITANA DE CURITIBA - FAMEC	PRIVADA
PARANÁ	FACIMOD	FACULDADE MODELO - FACIMOD	PRIVADA
PARANÁ	UNINORTE	FACULDADE NORTE PARANAENSE - UNINORTE	PRIVADA
PARANÁ	FACULDADE BAGOZZI	FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI - FACULDADE BAGOZZI	PRIVADA
PARANÁ	FPA ASTORGA	FACULDADE PALAS ATENA DE ASTORGA - FPA ASTORGA	PRIVADA
PARANÁ	FPA	FACULDADE PALAS ATENA DE CHOPINZINHO - FPA	PRIVADA
PARANÁ	FAPAR	FACULDADE PARANAENSE - FAPAR	PRIVADA
PARANÁ		FACULDADE PITÁGORAS DE LONDRINA	PRIVADA
PARANÁ	SECAL	FACULDADE SANTA AMÉLIA - SECAL	PRIVADA
PARANÁ	FAPI	FACULDADE SÃO JUDAS TADEU DE PINHAIS - FAPI	PRIVADA
PARANÁ	UNIBRASIL	FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL - UNIBRASIL	PRIVADA
PARANÁ		FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IVAÍ	PRIVADA
PARANÁ	FIES	FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITA - FIES	PRIVADA
PARANÁ	FARESC	FACULDADES INTEGRADAS SANTA CRUZ DE CURITIBA - FARESC	PRIVADA
PARANÁ		FACULDADES OPET	PRIVADA
PARANÁ	FASUL	FACULDADE SUL BRASIL - FASUL	PRIVADA
PARANÁ	UNILAGOS	FACULDADE UNILAGOS - UNILAGOS	PRIVADA
PARANÁ	UNISSA	FACULDADE UNISSA DE SARANDI - UNISSA	PRIVADA
PARANÁ	VIZIVALI	FACULDADE VIZINHANÇA VALE DO IGUAÇU - VIZIVALI	PÚBLICA
PARANÁ	ICES	INSTITUTO CATUAÍ DE ENSINO SUPERIOR - ICES	PRIVADA
PARANÁ	INESUL	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE LONDRINA - INESUL	PRIVADA

PARANÁ	IFPR	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ - IFPR	PÚBLICA
PARANÁ	ISEAAFI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ANGLO-AMERICANO DE FOZ DO IGUAÇU - ISEAAFI	PRIVADA
PARANÁ	ISEPE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GUARATUBA - ISEPE	PRIVADA
PARANÁ	ISE - SION	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO NOSSA SENHORA DE SION - ISE - SION	PRIVADA
PARANÁ	ISESA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANT'ANA - ISESA	PRIVADA
PARANÁ	UNIAMÉRICA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO UNIÃO DAS AMÉRICAS - UNIAMÉRICA	PRIVADA
PARANÁ	ISULPAR	INSTITUTO SUPERIOR DO LITORAL DO PARANÁ - ISULPAR	PRIVADA
PARANÁ	PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR	PRIVADA
PARANÁ	UNIEXP	UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR EXPOENTE - UNIEXP	PRIVADA
PARANÁ	UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL	PÚBLICA
PARANÁ	UEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM	PÚBLICA
PARANÁ	UEPG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG	PÚBLICA
PARANÁ	UNICENTRO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO	PÚBLICA
PARANÁ	UENP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP	PÚBLICA
PARANÁ	UNIOESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE	PÚBLICA
PARANÁ	UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	PÚBLICA
PARANÁ	UNOPAR	UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ - UNOPAR	PRIVADA
PARANÁ	UNIPAR	UNIVERSIDADE PARANAENSE - UNIPAR	PRIVADA
PARANÁ	UP	UNIVERSIDADE POSITIVO - UP	PRIVADA
PARANÁ	UTP	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - UTP	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	CESF	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR CENECISTA DE FARROUPILHA - CESF	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNIFRA	CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO - UNIFRA	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNILASALLE	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE - UNILASALLE	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	IPA	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNIRITTER	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS - UNIRITTER	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNIVATES	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES - UNIVATES	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FAE	FACULDADE ANGLICANA DE ERECHIM - FAE	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FAACS	FACULDADE ANGLO-AMERICANO DE CAXIAS DO SUL - FAACS	PRIVADA

RIO GRANDE DO SUL	FAAPF	FACULDADE ANGLO-AMERICANO DE PASSO FUNDO - FAAPF	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL		FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FACOS	FACULDADE CENECISTA DE OSÓRIO - FACOS	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FETREMIS	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA REGIÃO MISSIONEIRA - FETREMIS	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FACULDADE IDEAU	FACULDADE DE GETÚLIO VARGAS - FACULDADE IDEAU	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	CESUCA	FACULDADE INEDI - CESUCA	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FAPA	FACULDADE PORTO-ALEGRENSE - FAPA	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FACCAT	FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA - FACCAT	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	SJT	FACULDADES INTEGRADAS SÃO JUDAS TADEU - SJT	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	FAE SÉVIGNÉ	FACULDADES INTEGRADAS SÉVIGNÉ - FAE SÉVIGNÉ	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	SETREM	FACULDADE TRÊS DE MAIO - SETREM	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNIPAMPA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA - UNIPAMPA	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	CNEC/IESA	INSTITUTO CENECISTA DE ENSINO SUPERIOR DE SANTO ÂNGELO - CNEC/IESA	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	IFRS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	IFSUL	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - IFSUL	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	ISEE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO EQUIPE - ISEE	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	ISEI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IVOTI - ISEI	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UCPEL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - UCPEL	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	URCAMP	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA - URCAMP	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UCS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNICRUZ	UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA - UNICRUZ	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UPF	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNISC	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNISINOS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UERGS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL - UERGS	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	UFFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS	PÚBLICA

RIO GRANDE DO SUL	UFPEL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	FURG	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG	PÚBLICA
RIO GRANDE DO SUL	FEEVALE	UNIVERSIDADE FEEVALE - FEEVALE	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	ULBRA	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - ULBRA	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	UNIJUI	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - UNIJUI	PRIVADA
RIO GRANDE DO SUL	URI	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNIBAVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE - UNIBAVE	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNIFEBE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE - UNIFEBE	PÚBLICA
SANTA CATARINA	UNERJ	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL - UNERJ	PRIVADA
SANTA CATARINA	USJ	CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ - USJ	PÚBLICA
SANTA CATARINA	UNIDAVI	CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ - UNIDAVI	PRIVADA
SANTA CATARINA	FAACH	FACULDADE ANGLO-AMERICANO DE CHAPECÓ - FAACH	PRIVADA
SANTA CATARINA		FACULDADE ANHANGUERA DE JOINVILLE	PRIVADA
SANTA CATARINA	FACISA - CELER	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - FACISA - CELER	PRIVADA
SANTA CATARINA	SEI/FAI	FACULDADE DE ITAPIRANGA - SEI/FAI	PRIVADA
SANTA CATARINA	FASC	FACULDADE DE SANTA CATARINA - FASC	PRIVADA
SANTA CATARINA	FGG	FACULDADE GUILHERME GUIMBALA - FGG	PRIVADA
SANTA CATARINA	SINERGIA	FACULDADE SINERGIA - SINERGIA	PRIVADA
SANTA CATARINA	FACVEST	FACULDADES INTEGRADAS FACVEST - FACVEST	PRIVADA
SANTA CATARINA	UDESC	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC	PÚBLICA
SANTA CATARINA	IFES	INSTITUTO CENECISTA FAYAL DE ENSINO SUPERIOR - IFES	PRIVADA
SANTA CATARINA	IESGF	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE FLORIANÓPOLIS - IESGF	PRIVADA
SANTA CATARINA	INESA	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANTÔNIO - INESA	PRIVADA
SANTA CATARINA	IF Catarinense	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE - IF Catarinense	PÚBLICA
SANTA CATARINA	IST	INSTITUTO SUPERIOR TUPY - IST - IST	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNIARP	UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE - UNIARP	PRIVADA

SANTA CATARINA	UNOCHAPECÓ	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ	PÚBLICA
SANTA CATARINA	UNIVILLE	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNC	UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UNC	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNESC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC	PÚBLICA
SANTA CATARINA	UNOESC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC	PÚBLICA
SANTA CATARINA	UNIPLAC	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNISUL	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - UNISUL	PRIVADA
SANTA CATARINA	UNIVALI	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI	PRIVADA
SANTA CATARINA	UFFS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS	PÚBLICA
SANTA CATARINA	UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC	PÚBLICA
SANTA CATARINA	FURB	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB	PÚBLICA

REGIÃO SUDESTE

ESTADO	SIGLA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
SÃO PAULO	UNIPINHAL	CENTRO REGIONAL UNIVERSITÁRIO DE ESPÍRITO SANTO DO PINHAL - UNIPINHAL	PRIVADA
SÃO PAULO	UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO - UNASP	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFIA	CENTRO UNIVERSITÁRIO AMPARENSE - UNIFIA	PRIVADA
SÃO PAULO		CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFIAN	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA - UNIFIAN	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFAI	CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO - UNIFAI	PRIVADA
SÃO PAULO	CBM	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ - CBM	PRIVADA
SÃO PAULO	UNICAPITAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL - UNICAPITAL	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISALESIANO	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO SALESIANO AUXILIUM - UNISALESIANO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNICEP	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA - UNICEP	PRIVADA
SÃO PAULO	CEUCLAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFEB	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BARRETOS - UNIFEB	PRIVADA
SÃO PAULO	FMU	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS - FMU	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIARA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA	PRIVADA

SÃO PAULO	UNAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS - "DR. EDMUNDO ULSON" - UNAR - UNAR	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIJALES	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JALES - UNIJALES	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIRP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO - UNIRP	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTO ANDRÉ - UNIA	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFEV	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA - UNIFEV	PRIVADA
SÃO PAULO	UNORP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE PAULISTA - UNORP	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFIEO	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO - UNIFIEO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFEOB	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS - FEOB - UNIFEOB	PRIVADA
SÃO PAULO	CUFSA	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ - CUFSA	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIARARAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO HERMINIO OMETTO DE ARARAS - UNIARARAS	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIÍTAO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTAO-BRASILEIRO - UNIÍTAO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNILUS	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUSÍADA - UNILUS	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIMESP	CENTRO UNIVERSITÁRIO METROPOLITANO DE SÃO PAULO - UNIMESP	PRIVADA
SÃO PAULO	MÓDULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO MÓDULO - MÓDULO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIMONTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT - UNIMONTE	PRIVADA
SÃO PAULO	CUML	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA - CUML	PRIVADA
SÃO PAULO	CEUNSP	CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO - CEUNSP	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIANCHIETA	CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA - UNIANCHIETA	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIPAULISTANA	CENTRO UNIVERSITÁRIO PAULISTANO - UNIPAULISTANA	PRIVADA
SÃO PAULO	RADIAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO RADIAL - RADIAL	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNISAL	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISANT'ANNA	CENTRO UNIVERSITÁRIO SANT'ANNA - UNISANT'ANNA	PRIVADA
SÃO PAULO	SAO CAMILO	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO - SAO CAMILO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNITOLEDO	CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO - UNITOLEDO	PRIVADA
SÃO PAULO	ESEFIC	ESCOLA SUPERIOR DE CRUZEIRO "PREFEITO HAMILTON VIEIRA MENDES" - ESEFIC	PÚBLICA
SÃO PAULO	ESPF	ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE PORTO FERREIRA - ESPF	PRIVADA

SÃO PAULO	ESRC	ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE RIO CLARO - ESRC	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ADVENTISTA DE HORTOLÂNDIA	PRIVADA
SÃO PAULO	FAESP	FACULDADE ALBERT EINSTEIN DE SÃO PAULO - FAESP	PRIVADA
SÃO PAULO	FA	FACULDADE ALFA - FA	PRIVADA
SÃO PAULO	IGABC	FACULDADE ANCHIETA - IGABC	PRIVADA
SÃO PAULO	FAL	FACULDADE ANGLO LATINO - FAL	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHAGUERA DE JUNDIAÍ	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGÜERA DE BAURU	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGÜERA DE CAMPINAS	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGUERA DE ITAPECERICA DA SERRA	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGUERA DE JACAREÍ	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGUERA DE LIMEIRA	PRIVADA
SÃO PAULO	FIZO	FACULDADE ANHANGUERA DE OSASCO - FIZO	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGÜERA DE PIRACICABA	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA	PRIVADA
SÃO PAULO	Fasc	FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO CAETANO - Fasc	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ	PRIVADA
SÃO PAULO	FASERT	FACULDADE ANHANGUERA DE SERTÃOZINHO - FASERT	PRIVADA
SÃO PAULO	FSO	FACULDADE ANHANGÜERA DE SOROCABA - FSO	PRIVADA
SÃO PAULO	FATS	FACULDADE ANHANGUERA DE TABOÃO DA SERRA - FATS	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGUERA DE TAUBATÉ	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE ANHANGUERA DE VALINHOS	PRIVADA
SÃO PAULO	FAB	FACULDADE ASSOCIADA BRASIL - FAB	PRIVADA
SÃO PAULO	AES	FACULDADE BARÃO DE PIRATININGA - AES	PRIVADA
SÃO PAULO	FABE	FACULDADE BERTIOGA - FABE	PRIVADA
SÃO PAULO	FABI	FACULDADE BIRIGUI - FABI	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE BI SOCIAL QUARESMA	PRIVADA
SÃO PAULO	FABRASP	FACULDADE BRASÍLIA DE SÃO PAULO - FABRASP	PRIVADA
SÃO PAULO	FACAB	FACULDADE CASA BRANCA - FACAB	PRIVADA
SÃO PAULO	FACECAP	FACULDADE CENECISTA DE CAPIVARI - FACECAP	PRIVADA
SÃO PAULO	CESI	FACULDADE CENTRO PAULISTA - CESI	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE CENTRO PAULISTANO	PRIVADA
SÃO PAULO	CHAFIC	FACULDADE CHAFIC - CHAFIC	PRIVADA
SÃO PAULO	FACESPI	FACULDADE CORPORATIVA CESPI - FACESPI	PRIVADA
SÃO PAULO	FALC	FACULDADE DA ALDEIA DE CARAPICUÍBA - FALC	PRIVADA

SÃO PAULO	FAC-FEA	FACULDADE DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ARAÇATUBA - FAC-FEA	PRIVADA
SÃO PAULO	FAM	FACULDADE DAS AMÉRICAS - FAM	PRIVADA
SÃO PAULO	FACCSR	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE SÃO ROQUE - FACCSR	PRIVADA
SÃO PAULO	FAAG	FACULDADE DE AGUDOS - FAAG	PRIVADA
SÃO PAULO	FAM	FACULDADE DE AMERICANA - FAM	PRIVADA
SÃO PAULO	FAR	FACULDADE DE ARUJÁ - FAR	PRIVADA
SÃO PAULO	FACSUL	FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS E TECNOLÓGICAS DO LITORAL SUL - FACSUL	PRIVADA
SÃO PAULO	FAC-FITO	FACULDADE DE CIÊNCIAS DA FUNDAÇÃO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE OSASCO - FAC-FITO	PÚBLICA
SÃO PAULO	FACEAS	FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS SANTA RITA DE CÁSSIA - FACEAS	PRIVADA
SÃO PAULO	ACADEMIA DE ENSINO	FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - ACADEMIA DE ENSINO	PRIVADA
SÃO PAULO	FESB	FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE BRAGANÇA PAULISTA - FESB	PRIVADA
SÃO PAULO	FATEB	FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE BIRIGUI - FATEB	PÚBLICA
SÃO PAULO	FACHA	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE AGUAÍ - FACHA	PRIVADA
SÃO PAULO	FAHU	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE GARÇA - FAHU	PRIVADA
SÃO PAULO	IMENSU	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS - IMENSU	PRIVADA
SÃO PAULO	FAIT	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA - FAIT	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE DE CONCHAS	PRIVADA
SÃO PAULO	FAECA DOM BOSCO	FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E ARTES DOM BOSCO DE MONTE APRAZÍVEL - FAECA DOM BOSCO	PRIVADA
SÃO PAULO	FECLE	FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DON DOMÊNICO - FECLE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAEDA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ASSIS - FAEDA	PRIVADA
SÃO PAULO	FACEG	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE GUARATINGUETÁ - FACEG	PRIVADA
SÃO PAULO	FEOCRUZ	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE OSVALDO CRUZ - FEOCRUZ	PRIVADA
SÃO PAULO	FECGI	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS GERENCIAIS DE INDAIATUBA - FECGI	PRIVADA
SÃO PAULO	FECGS	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS GERENCIAIS DE SUMARÉ - FECGS	PRIVADA
SÃO PAULO	FAMEC	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CULTURA MONTESSORI - FAMEC	PRIVADA
SÃO PAULO	FESL	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS - FESL	PRIVADA
SÃO PAULO	FAETEC	FACULDADE DE EDUCAÇÃO THEREZA PORTO MARQUES - FAETEC	PRIVADA

SÃO PAULO	FAIP	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO INTERIOR PAULISTA - FAIP	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFIQUE	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS CARLOS QUEIROZ - FAFIQUE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAIBI	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE IBITINGA - FAIBI	PÚBLICA
SÃO PAULO	FFCLI	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ITAPETININGA - FFCLI	PRIVADA
SÃO PAULO	FFCL	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ITUVERAVA - FFCL	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFIPE	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE PENÁPOLIS - FAFIPE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFIP	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PIRAJU - FAFIP	PRIVADA
SÃO PAULO	FFCL	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE SÃO JOSÉ DO RIO PARDO - FFCL	PÚBLICA
SÃO PAULO	FAFICILE	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE TATUÍ - FAFICILE	PRIVADA
SÃO PAULO	FNSA	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS NOSSA SENHORA APARECIDA - FNSA	PRIVADA
SÃO PAULO	FAG	FACULDADE DE GUARARAPES - FAG	PRIVADA
SÃO PAULO	FAISA	FACULDADE DE ILHA SOLTEIRA - FAISA	PRIVADA
SÃO PAULO	FIT	FACULDADE DE ITAPECERICA DA SERRA - FIT	PRIVADA
SÃO PAULO	FACITA	FACULDADE DE ITÁPOLIS - FACITA - FACITA	PRIVADA
SÃO PAULO	FJB	FACULDADE DE JOSÉ BONIFÁCIO - FJB	PRIVADA
SÃO PAULO	FAMA	FACULDADE DE MAUÁ - FAMA - FAMA	PRIVADA
SÃO PAULO	FAM	FACULDADE DE MIRANDÓPOLIS - FAM	PRIVADA
SÃO PAULO	FMA	FACULDADE DE MONTE ALTO - FMA	PRIVADA
SÃO PAULO	FACP	FACULDADE DE PAULÍNIA - FACP	PRIVADA
SÃO PAULO	FAPI	FACULDADE DE PINDAMONHANGABA - FAPI	PRIVADA
SÃO PAULO	FAPE	FACULDADE DE PRESIDENTE EPITÁCIO - FAPE - FAPE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAPEPE	FACULDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE - FAPEPE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAPREV	FACULDADE DE PRESIDENTE VENCESLAU - FAPREV	PRIVADA
SÃO PAULO	CESPRI	FACULDADE DE PRIMAVERA - CESPRI	PRIVADA
SÃO PAULO	FABAN	FACULDADE DE RIBEIRÃO PRETO - FABAN	PRIVADA
SÃO PAULO	FASB I	FACULDADE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO - FASB - FASB I	PRIVADA
SÃO PAULO	BILAC	FACULDADE DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - BILAC	PRIVADA
SÃO PAULO	FSV	FACULDADE DE SÃO VICENTE - FSV	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE DE SOROCABA	PRIVADA
SÃO PAULO	FSG	FACULDADE DE TAQUARITINGA - FSG	PRIVADA
SÃO PAULO	CSET DRUMMOND	FACULDADE DE TECNOLOGIA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE - CSET DRUMMOND	PRIVADA
SÃO PAULO	-	FACULDADE DE TECNOLOGIA E NEGÓCIOS CARLOS DRUMMOND DE	PRIVADA

		ANDRADE - -	
SÃO PAULO		FACULDADE DE VARGEM GRANDE PAULISTA	PRIVADA
SÃO PAULO	FV	FACULDADE DE VINHEDO - FV	PRIVADA
SÃO PAULO	FAD	FACULDADE DIADEMA - FAD	PRIVADA
SÃO PAULO	FAGU	FACULDADE DO GUARUJÁ - FAGU	PRIVADA
SÃO PAULO	FALS	FACULDADE DO LITORAL SUL PAULISTA - FALS	PRIVADA
SÃO PAULO	FAER	FACULDADE ERNESTO RISCALI - FAER	PRIVADA
SÃO PAULO	EUROPAN	FACULDADE EURO-PANAMERICANA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS - EUROPAN	PRIVADA
SÃO PAULO	FACCAT	FACULDADE FACCAT - FACCAT	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFE	FACULDADE FERNÃO DIAS - FAFE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFIL	FACULDADE FILADÉLFIA - FAFIL	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE FLAMINGO	PRIVADA
SÃO PAULO	FAG	FACULDADE GUAIANÁS - FAG	PRIVADA
SÃO PAULO		FACULDADE HSM	PRIVADA
SÃO PAULO	FIT	FACULDADE INTEGRAÇÃO TIETE - FIT	PRIVADA
SÃO PAULO	METROCAMP	FACULDADE INTEGRADA METROPOLITANA DE CAMPINAS - METROCAMP	PRIVADA
SÃO PAULO	FIA	FACULDADE INTERAÇÃO AMERICANA - FIA	PRIVADA
SÃO PAULO	FINTEC	FACULDADE INTERLAGOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA - FINTEC	PRIVADA
SÃO PAULO	MAGISTER	FACULDADE MAGISTER - MAGISTER	PRIVADA
SÃO PAULO	FMS	FACULDADE MARIO SCHENBERG - FMS	PRIVADA
SÃO PAULO	FAMESP	FACULDADE MÉTODO DE SÃO PAULO - FAMESP	PRIVADA
SÃO PAULO	FMS	FACULDADE MORUMBI SUL - FMS	PRIVADA
SÃO PAULO	FAMOSP	FACULDADE MOZARTEUM DE SÃO PAULO - FAMOSP	PRIVADA
SÃO PAULO	FNB	FACULDADE NAZARENA DO BRASIL - FNB	PRIVADA
SÃO PAULO	NWK	FACULDADE NETWORK - NWK	PRIVADA
SÃO PAULO	FNC	FACULDADE NOSSA CIDADE - FNC	PRIVADA
SÃO PAULO	ANCHIETA	FACULDADE PADRE ANCHIETA DE VÁRZEA PAULISTA - ANCHIETA	PRIVADA
SÃO PAULO	FPD	FACULDADE PASCHOAL DANTAS - FPD	PRIVADA
SÃO PAULO	FAPEC	FACULDADE PAULISTA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO - FAPEC	PRIVADA
SÃO PAULO	FPBE	FACULDADE PERUIBE - FPBE	PRIVADA
SÃO PAULO	PIT JUNDIAÍ	FACULDADE PITÁGORAS DE JUNDIAÍ - PIT JUNDIAÍ	PRIVADA
SÃO PAULO	FAP	FACULDADE POLITEC - FAP	PRIVADA
SÃO PAULO	FIPEP	FACULDADE PRÁXIS - FIPEP	PRIVADA
SÃO PAULO	FRAN	FACULDADE RANCHARIENSE - FRAN	PRIVADA
SÃO PAULO	FACRENA	FACULDADE RENASCENÇA - FACRENA	PRIVADA
SÃO PAULO	FAR	FACULDADE REUNIDA - FAR	PRIVADA
SÃO PAULO	FAI	FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS - FAI	PÚBLICA

SÃO PAULO	FSDB	FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO DE PIRACICABA - FSDB	PRIVADA
SÃO PAULO	FIESI	FACULDADE SANTA IZILDINHA - FIESI	PRIVADA
SÃO PAULO	FACSP	FACULDADE SÃO PAULO - FACSP	PRIVADA
SÃO PAULO	FAAT	FACULDADES ATIBAIA - FAAT	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFEM	FACULDADES DA FUNDAÇÃO DE ENSINO DE MOCOCA - FAFEM	PÚBLICA
SÃO PAULO		FACULDADES DE DRACENA	PRIVADA
SÃO PAULO	FICS	FACULDADES INTEGRADAS CAMPOS SALLES - FICS	PRIVADA
SÃO PAULO	FIC	FACULDADES INTEGRADAS CLARETIANAS - FIC	PRIVADA
SÃO PAULO	FIA	FACULDADES INTEGRADAS DE ANGELES - FIA	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFAC	FACULDADES INTEGRADAS DE BOTUCATU - UNIFAC	PRIVADA
SÃO PAULO	FG	FACULDADES INTEGRADAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SAÚDE E EDUCAÇÃO DE GUARULHOS - FG	PRIVADA
SÃO PAULO	FIC	FACULDADES INTEGRADAS DE CRUZEIRO - FIC	PRIVADA
SÃO PAULO	FIFE	FACULDADES INTEGRADAS DE FERNANDÓPOLIS - FIFE	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFIT-FACIC	FACULDADES INTEGRADAS DE ITARARÉ - FAFIT-FACIC	PRIVADA
SÃO PAULO	FIJ	FACULDADES INTEGRADAS DE JAHU - FIJ	PRIVADA
SÃO PAULO	FIO	FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS - FIO	PRIVADA
SÃO PAULO	FIRP	FACULDADES INTEGRADAS DE RIBEIRÃO PIRES - FIRP	PRIVADA
SÃO PAULO	FUNEC	FACULDADES INTEGRADAS DE SANTA FÉ DO SUL - FUNEC	PÚBLICA
SÃO PAULO	FIVR	FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO RIBEIRA - FIVR	PRIVADA
SÃO PAULO	FIEL	FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA - FIEL	PRIVADA
SÃO PAULO	FAFIBE	FACULDADES INTEGRADAS FAFIBE - FAFIBE	PRIVADA
SÃO PAULO	FIMI	FACULDADES INTEGRADAS MARIA IMACULADA - FIMI	PRIVADA
SÃO PAULO	FIP	FACULDADES INTEGRADAS PAULISTA - FIP	PRIVADA
SÃO PAULO	FIRA	FACULDADES INTEGRADAS REGIONAIS DE AVARÉ - FIRA	PRIVADA
SÃO PAULO	FRB	FACULDADES INTEGRADAS RIO BRANCO - FRB	PRIVADA
SÃO PAULO	FIRB	FACULDADES INTEGRADAS RUI BARBOSA - FIRB	PRIVADA
SÃO PAULO	FISO	FACULDADES INTEGRADAS SOARES DE OLIVEIRA - FISO	PRIVADA
SÃO PAULO	FATEA	FACULDADES INTEGRADAS TERESA D'ÁVILA - FATEA	PRIVADA
SÃO PAULO	FATEMA	FACULDADES INTEGRADAS TERESA MARTIN - FATEMA	PRIVADA

SÃO PAULO	FATI	FACULDADES INTEGRADAS TIBIRIÇÁ - FATI	PRIVADA
SÃO PAULO	FIT	FACULDADES INTEGRADAS TORRICELLI - FIT	PRIVADA
SÃO PAULO	FIU	FACULDADES INTEGRADAS URUBUPUNGÁ - FIU	PRIVADA
SÃO PAULO	FOC	FACULDADES OSWALDO CRUZ - FOC	PRIVADA
SÃO PAULO	FASUP	FACULDADE SUDOESTE PAULISTANO - FASUP	PRIVADA
SÃO PAULO	ISES	FACULDADE SUMARÉ - ISES	PRIVADA
SÃO PAULO	TIJUCUSSU	FACULDADE TIJUCUSSU - TIJUCUSSU	PRIVADA
SÃO PAULO	FAU	FACULDADE UIRAPURU - FAU	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISUZ	FACULDADE UNIDA DE SUZANO - UNISUZ	PRIVADA
SÃO PAULO	FAZP	FACULDADE ZUMBI DOS PALMARES - FAZP	PRIVADA
SÃO PAULO	FATECE	FATECE - FACULDADE DE TECNOLOGIA, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO - FATECE	PRIVADA
SÃO PAULO	IESCAMP	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR DE CAMPINAS - IESCAMP	PRIVADA
SÃO PAULO	FIB	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BOITUVA - FIB	PRIVADA
SÃO PAULO	COC	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC - COC	PRIVADA
SÃO PAULO	IESB	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE BAURU - IESB	PRIVADA
SÃO PAULO	IESC	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE COTIA - IESC	PRIVADA
SÃO PAULO	IESI	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE ITAPIRA - IESI	PRIVADA
SÃO PAULO	IESA	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTO ANDRÉ - IESA	PRIVADA
SÃO PAULO	IMES CATANDUVA	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE CATANDUVA - IMES CATANDUVA	PÚBLICA
SÃO PAULO	IMESSM	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO MANUEL - IMESSM	PÚBLICA
SÃO PAULO	ISCA	INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS APLICADAS - ISCA - ISCA	PRIVADA
SÃO PAULO	ISEAP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALVORADA PLUS - ISEAP	PRIVADA
SÃO PAULO	ISECAMP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CAMPO LIMPO PAULISTA - ISECAMP	PRIVADA
SÃO PAULO	ISE-CERES	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CERES - ISE-CERES	PRIVADA
SÃO PAULO	ISEB	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BARRETOS - ISEB	PRIVADA
SÃO PAULO	ISEG	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE GARÇA - ISEG	PRIVADA
SÃO PAULO	ISE IGUAPE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE IGUAPE - ISE IGUAPE	PRIVADA
SÃO PAULO	ISEJ	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE JUNQUEIRÓPOLIS - ISEJ	PRIVADA

SÃO PAULO	SINGULARIDADES/ISESP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - SINGULARIDADES/ISESP	PRIVADA
SÃO PAULO	SETP	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE TUPI PAULISTA - SETP	PRIVADA
SÃO PAULO	ISEOL	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ORÍGENES LESSA - ISEOL	PRIVADA
SÃO PAULO	ISESM	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA MARINA - IESM	PRIVADA
SÃO PAULO	ISE VERA CRUZ	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VERA CRUZ - ISE VERA CRUZ	PRIVADA
SÃO PAULO	ITES	INSTITUTO TAQUARITINGUENSE DE ENSINO SUPERIOR DR. ARISTIDES DE CARVALHO SCHLOBACH - ITES	PRIVADA
SÃO PAULO	PUC-CAMPINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUC-CAMPINAS	PRIVADA
SÃO PAULO	PUCSP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUCSP	PRIVADA
SÃO PAULO	FAIMI	UNIÃO DAS ESCOLAS DO GRUPO FAIMI DE EDUCAÇÃO - FAIMI	PRIVADA
SÃO PAULO	UNILAGO	UNIÃO DAS FACULDADES DOS GRANDES LAGOS - UNILAGO - UNILAGO	PRIVADA
SÃO PAULO	UAM	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI - UAM	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIBAN	UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO - UNIBAN	PRIVADA
SÃO PAULO	UBC	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - UBC	PRIVADA
SÃO PAULO	UNICASTELO	UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO - UNICASTELO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISANTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS	PRIVADA
SÃO PAULO	UNICSUL	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL - UNICSUL	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIFRAN	UNIVERSIDADE DE FRANCA - UNIFRAN	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIMAR	UNIVERSIDADE DE MARÍLIA - UNIMAR	PRIVADA
SÃO PAULO	UMC	UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES - UMC	PRIVADA
SÃO PAULO	UNAERP	UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO - UNAERP	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISA	UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO - UNISA	PRIVADA
SÃO PAULO	USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	PÚBLICA
SÃO PAULO	UNISO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNISO	PRIVADA
SÃO PAULO	UNITAU	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU	PÚBLICA
SÃO PAULO	UNIABC	UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC - UNIABC	PRIVADA
SÃO PAULO	UNOESTE	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE	PRIVADA
SÃO PAULO	USC	UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO - USC	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIVAP	UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA - UNIVAP	PRIVADA

SÃO PAULO	UNICAMP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	PÚBLICA
SÃO PAULO	UNESP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP	PÚBLICA
SÃO PAULO	UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR	PÚBLICA
SÃO PAULO	UNIFESP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP	PÚBLICA
SÃO PAULO	UNG	UNIVERSIDADE GUARULHOS - UNG	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIB	UNIVERSIDADE IBIRAPUERA - UNIB	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP	PRIVADA
SÃO PAULO	UMESP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - UMESP	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIMES	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES	PRIVADA
SÃO PAULO	USCS	UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL - USCS	PÚBLICA
SÃO PAULO	UNINOVE	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE	PRIVADA
SÃO PAULO	UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	PRIVADA
SÃO PAULO	MACKENZIE	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - MACKENZIE	PRIVADA
SÃO PAULO	UNISANTA	UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA - UNISANTA	PRIVADA
SÃO PAULO	USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO - USF	PRIVADA
SÃO PAULO	USJT	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - USJT	PRIVADA
SÃO PAULO	USM	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - USM	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIABEU	ABEU - CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNIABEU	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	CESVA	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE VALENÇA - CESVA	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNISUAM	CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA - UNISUAM	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNICARIOCA	CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA - UNICARIOCA	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UCL	CENTRO UNIVERSITÁRIO CELSO LISBOA - UCL	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIVERCIDADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA CIDADE - UNIVERCIDADE	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UBM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA - UBM	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIFLU	CENTRO UNIVERSITÁRIO FLUMINENSE - UNIFLU	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UGB	CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE - UGB	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	BENNETT	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA BENNETT - BENNETT	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIMSB	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOACYR SREDER BASTOS - UNIMSB	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIFESO	CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS - UNIFESO	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FABAT	FACULDADE BATISTA DO RIO DE JANEIRO - FABAT	PRIVADA

RIO DE JANEIRO	FACNEC	FACULDADE CENECISTA DE ITABORAÍ - FACNEC	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FACIG	FACULDADE CENECISTA ILHA DO GOVERNADOR - FACIG	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FABEL	FACULDADE DE BELFORD ROXO - FABEL	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FCHS	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - FCHS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FEITA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ITABORAÍ - FEITA	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	FASS	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SILVA SERPA - FASS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FAFIMA	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE MACAÉ - FAFIMA	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FFCLDB	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO - FFCLDB	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FFCLSM	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES - FFCLSM	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FFSD	FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTÉIA - FFSD	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FRASCE	FACULDADE DE REABILITAÇÃO DA ASCE - FRASCE	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FGS	FACULDADE GAMA E SOUZA - FGS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	SFNSC	FACULDADE GEREMÁRIO DANTAS - SFNSC	PRIVADA
RIO DE JANEIRO		FACULDADE INTERNACIONAL SIGNORELLI	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FSJ	FACULDADE SÃO JOSÉ - FSJ	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FSJT	FACULDADE SÃO JUDAS TADEU - FSJT	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FIC	FACULDADES INTEGRADAS CAMPO-GRANDENSES - FIC	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FAMATH	FACULDADES INTEGRADAS MARIA THEREZA - FAMATH	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FIS	FACULDADES INTEGRADAS SIMONSEN - FIS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FAC-UNILAGOS	FACULDADE UNIÃO ARARUAMA DE ENSINO S/S LTDA. - FAC-UNILAGOS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	FAC-UNILAGOS	FACULDADE UNILAGOS - FAC-UNILAGOS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	INES	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	ISAT	INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS ANÍSIO TEIXEIRA - ISAT	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	ISECENSA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA - ISECENSA	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	ISE LA SALLE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO LA SALLE - ISE LA SALLE	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	PUC-RIO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UCAM	UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES - UCAM	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UCB	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO -	PRIVADA

		UCB	
RIO DE JANEIRO	UCP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS - UCP	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UERJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	UNIGRANRIO	UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY - UNIGRANRIO	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNESA	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UENF	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	UNIRIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ	PÚBLICA
RIO DE JANEIRO	UGF	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - UGF	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIG	UNIVERSIDADE IGUAÇU - UNIG	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UNIVERSO	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	USU	UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA - USU	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	USS	UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA - USS	PRIVADA
RIO DE JANEIRO	UVA	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA - UVA	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	UNESC	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESPÍRITO SANTO - UNESC	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	SÃO CAMILO-ES	CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO - ESPÍRITO SANTO - SÃO CAMILO-ES	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	CESA	ESCOLA DE ENSINO SUPERIOR ALTERNATIVO - CESA	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	ESAB	ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL - ESAB	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	CESAT	ESCOLA SUPERIOR DE ENSINO ANÍSIO TEIXEIRA - CESAT	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	UNICES	FACULDADE CAPIXABA DE ADMINISTRAÇÃO E EDUCAÇÃO - UNICES	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO		FACULDADE CAPIXABA DE NOVA VENÉCIA	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FCB	FACULDADE CASTELO BRANCO - FCB	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FACEVV	FACULDADE CENECISTA DE VILA VELHA - FACEVV	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FARESE	FACULDADE DA REGIÃO SERRANA - FARESE	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FAACZ	FACULDADE DE ARACRUZ - FAACZ	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO		FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS SAGRADO CORAÇÃO	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FASE	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA SERRA - FASE	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	UNIVES - AUFES	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA - UNIVES - AUFES	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	ISECUB	FACULDADE DE EDUCAÇÃO - ISECUB	PRIVADA

ESPÍRITO SANTO	FUNPAC	FACULDADE DE EDUCAÇÃO REGIONAL SERRANA - FUNPAC	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FESAV	FACULDADE DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS DE VIANA - FESAV	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FAFIA	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE - FAFIA	PÚBLICA
ESPÍRITO SANTO	FABAVI	FACULDADE DE PEDAGOGIA DA SERRA - FABAVI	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	ISEAC	FACULDADE DE PEDAGOGIA DE AFONSO CLÁUDIO - ISEAC	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO		FACULDADE DE VILA VELHA	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FACES	FACULDADE DO ESPÍRITO SANTO - FACES	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FESVV	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE VILA VELHA - FESVV	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FABAVI	FACULDADE J. SIMÕES ENSINO SUPERIOR - FABAVI	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO		FACULDADE NORTE CAPIXABA DE SAO MATEUS	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FAMAT	FACULDADE NORTE CAPIXABA DE SÃO MATEUS - FAMAT - FAMAT	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FNM	FACULDADE NOVO MILÊNIO - FNM	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FSG	FACULDADE SÃO GERALDO - FSG	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FAESA	FACULDADES INTEGRADAS SÃO PEDRO - FAESA	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FIPAG	FACULDADES PITÁGORAS UNIDADE GUARAPARI - FIPAG	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FACULDADES DOCTUM	FACULDADES UNIFICADAS DOCTUM DE GUARAPARI - FACULDADES DOCTUM	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FACULDADES DOCTUM	FACULDADES UNIFICADAS DOCTUM DE IÚNA - FACULDADES DOCTUM	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	F.V.C.	FACULDADE VALE DO CRICARÉ - F.V.C.	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO		FACULDADE VASCONCELLOS & SOUZA	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	FAVENI	FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE - FAVENI	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	ISEAT	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ATENEU - ISEAT	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	ISEPS	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PORTO SEGURO - ISEPS	PRIVADA
ESPÍRITO SANTO	UFES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES	PÚBLICA
MINAS GERAIS	CES/JF	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA - CES/JF	PRIVADA
MINAS GERAIS	CESUBE	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA - CESUBE	PRIVADA
MINAS GERAIS	CESEP	CENTRO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE MACHADO - CESEP	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIFEG	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAXUPÉ - UNIFEG	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNI-BH	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE - UNI-BH	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNEC	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA - UNEC	PRIVADA

MINAS GERAIS	UNIFORMG	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA - UNIFORMG	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIVERSITAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ - UNIVERSITAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNILAVRAS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS - UNILAVRAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIPAM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS - UNIPAM	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIFEMM	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS - UNIFEMM	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNICERP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO CERRADO-PATROCÍNIO - UNICERP	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNILESTEMG	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS - UNILESTEMG	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIARAXÁ	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ - UNIARAXÁ	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIS-MG	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS - UNIS-MG	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNITRI	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO - UNITRI	PRIVADA
MINAS GERAIS	IMIH	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX - IMIH	PRIVADA
MINAS GERAIS	NEWTON PAIVA	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA - NEWTON PAIVA	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIPAC	CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE ARAGUARI - UNIPAC	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIPAC	CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE BARBACENA - UNIPAC	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA - UNA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAMA	FACULDADE ALDETE MARIA ALVES - FAMA	PRIVADA
MINAS GERAIS	CALAFIORI	FACULDADE CALAFIORI - CALAFIORI	PRIVADA
MINAS GERAIS	CATÓLICA	FACULDADE CATÓLICA DE UBERLÂNDIA - CATÓLICA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FCC	FACULDADE CIDADE DE COROMANDEL - FCC	PRIVADA
MINAS GERAIS	FCJP	FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO - FCJP	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACTU	FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE UNAÍ - FACTU - FACTU	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACICA	FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DE CAMPOS GERAIS - FACICA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUCAMP	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - FUCAMP	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACISABH	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE BELO HORIZONTE - FACISABH	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAEX	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE EXTREMA - FAEX	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACEB	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE BOM DESPACHO - FACEB	PRIVADA

MINAS GERAIS	FUNEES G. Valadares	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E ESTUDOS SOCIAIS DE GOVERNADOR VALADARES - FUNEES G. Valadares	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Uberlândia	FACULDADE DE EDUCAÇÃO E ESTUDOS SOCIAIS DE UBERLÂNDIA - FUNEES Uberlândia	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAFIBE	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE BOA ESPERANÇA - FAFIBE	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAFIC	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE CONGONHAS - FAFIC	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAFI/SION	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS NOSSA SENHORA DE SION - FAFI/SION	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAFI - PRONAFOR	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS PROFESSORA NAIR FORTES ABU-MERHY - FAFI - PRONAFOR	PÚBLICA
MINAS GERAIS	FAFISM	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SANTA MARCELINA - FAFISM	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAFIPA	FACULDADE DE FILOSOFIA DE PASSOS - FAFIPA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAFIDIA	FACULDADE DE FILOSOFIA E LETRAS DE DIAMANTINA - FAFIDIA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAMA	FACULDADE DE MANTENA - FAMA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAMINAS-BH	FACULDADE DE MINAS BH - FAMINAS-BH	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAMINAS	FACULDADE DE MINAS - FAMINAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	FANAN	FACULDADE DE NANUQUE - FANAN	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAPAM	FACULDADE DE PARÁ DE MINAS - FAPAM	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAPEDI	FACULDADE DE PEDAGOGIA DE DORES DO INDAIÁ - FAPEDI	PRIVADA
MINAS GERAIS	FASAMA	FACULDADE DE SÃO LOURENÇO - FASAMA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FDV	FACULDADE DE VIÇOSA - FDV	PRIVADA
MINAS GERAIS	FINOM	FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS - FINOM	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACSUM	FACULDADE DO SUDESTE MINEIRO - FACSUM	PRIVADA
MINAS GERAIS	FESBH	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE BELO HORIZONTE - FESBH	PRIVADA
MINAS GERAIS	FESJF	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE JUIZ DE FORA - FESJF	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAF	FACULDADE FRUTAL - FAF	PRIVADA
MINAS GERAIS	FMS	FACULDADE MACHADO SOBRINHO - FMS	PRIVADA
MINAS GERAIS	FMG	FACULDADE METODISTA GRANBERY - FMG	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAME-BH	FACULDADE METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE -METROPOLITANA -BH - FAME-BH	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAPE2	FACULDADE PEDRO II - FAPE2	PRIVADA
MINAS GERAIS	FPAS	FACULDADE PITÁGORAS DE BELO HORIZONTE - FPAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	FPI	FACULDADE PITÁGORAS DE IPATINGA - FPI	PRIVADA

MINAS GERAIS	PIT UBERLÂNDIA	FACULDADE PITÁGORAS DE UBERLÂNDIA - PIT UBERLÂNDIA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEC Aimorés	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE AIMORÉS - FUNEC Aimorés	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Baependi	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE BAEPENDI - FUNEES Baependi	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE BAMBUÍ - FUNEES	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEC Belo Horizonte	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE BELO HORIZONTE - FUNEC Belo Horizonte	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEC Betim	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE BETIM - FUNEC Betim	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Campo Belo	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE CAMPO BELO - FUNEES Campo Belo	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACEC Contagem	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE CONTAGEM - FACEC Contagem	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Curvelo	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE CURVELO - FUNEES Curvelo	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE FELIXLÂNDIA - FUNEES	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Itabira	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE ITABIRA - FUNEES Itabira	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Itanhandu	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE ITANHANDU - FUNEES Itanhandu	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE JABOTICATUBAS - FUNEES	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE JUATUBA - FUNEES	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Lambari	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE LAMBARI - FUNEES Lambari	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEC Mariana	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE MARIANA - FUNEC Mariana	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Matozinhos	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE MATOZINHOS - FUNEES Matozinhos	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEC Montes Claros	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE MONTES CLAROS - FUNEC Montes Claros	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Ponte Nova	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE PONTE NOVA - FUNEES Ponte Nova	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES R. das Neves	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE RIBEIRÃO DAS NEVES - FUNEES R. das Neves	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNEES Teófilo Otoni	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE TEÓFILO OTONI - FUNEES Teófilo Otoni	PRIVADA
MINAS GERAIS		FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE TUPACIGUARA	PRIVADA

MINAS GERAIS		FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBÁ	PRIVADA
MINAS GERAIS		FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBERABA	PRIVADA
MINAS GERAIS	FEES Várzea da Palma	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE VÁRZEA DA PALMA - FEES Várzea da Palma	PRIVADA
MINAS GERAIS	FASAR	FACULDADE SANTA RITA - FASAR	PRIVADA
MINAS GERAIS	ASMEC	FACULDADES INTEGRADAS ASMEC - ASMEC	PRIVADA
MINAS GERAIS	FIC	FACULDADES INTEGRADAS DE CATAGUASES - FIC	PRIVADA
MINAS GERAIS	FIPEL	FACULDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO - FIPEL	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNORTE	FACULDADES INTEGRADAS DO NORTE DE MINAS - FUNORTE - FUNORTE	PRIVADA
MINAS GERAIS	FIP-MOC	FACULDADES INTEGRADAS PITÁGORAS - FIP-MOC	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAVALE	FACULDADES VALE DO CARANGOLA - FAVALE - FAVALE	PRIVADA
MINAS GERAIS	FUNAC	FACULDADE UNA DE CONTAGEM - FUNAC	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAVAG	FACULDADE VALE DO GORUTUBA - FAVAG	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAVENORTE	FACULDADE VERDE NORTE - FAVENORTE	PRIVADA
MINAS GERAIS	FVH	FACULDADE VICTOR HUGO - FVH	PRIVADA
MINAS GERAIS	UFV	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFMG	PÚBLICA
MINAS GERAIS	INCISOH	INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - INCISOH	PRIVADA
MINAS GERAIS	FAPA	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE POUSO ALEGRE - FAPA	PRIVADA
MINAS GERAIS	INESC	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR CENECISTA - INESC	PRIVADA
MINAS GERAIS	IES/FUNCEC	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE JOÃO MONLEVADE - IES/FUNCEC	PRIVADA
MINAS GERAIS	INESP	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR E PESQUISA - INESP	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISEAT	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA - ISEAT	PÚBLICA
MINAS GERAIS	IBERLAAR	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO BERLAAR - IBERLAAR	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISECC	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CARLOS CHAGAS - ISECC	PÚBLICA
MINAS GERAIS	ISEB	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BICAS - ISEB	PÚBLICA
MINAS GERAIS	ISEC	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CLÁUDIO - ISEC	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISED	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE DIVINÓPOLIS - ISED	B
MINAS GERAIS	ISEDI	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA - ISEDI	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISEJAN	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE JANAÚBA - ISEJAN	PRIVADA

MINAS GERAIS	ISEMB	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE MATIAS BARBOSA - ISEMB	PÚBLICA
MINAS GERAIS	ISEOL	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE OLIVEIRA - ISEOL	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISESD	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTOS DUMONT - ISESD	PRIVADA
MINAS GERAIS	CESG	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO GOTARDO - CESG	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISAF	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO ALTO SÃO FRANCISCO - ISAF	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISEED	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ELVIRA DAYRELL - ISEED	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISEIB	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IBITURUNA - ISEIB	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISED-TRÊS PONTAS	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO - ISED-TRÊS PONTAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	FACULDADES DOCTUM	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO MANHUMIRIM - FACULDADES DOCTUM	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISE	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA RITA DO SAPUCAÍ - ISE	PRIVADA
MINAS GERAIS	ISA	INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTO AGOSTINHO - ISA	PRIVADA
MINAS GERAIS	PUC MINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUC MINAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	UI	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA - UI	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIUBE	UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE	PRIVADA
MINAS GERAIS	UEMG	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UNIVÁS	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIMONTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UNIFAL-MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UFOP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UFSJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ	PÚBLICA
MINAS GERAIS	UFU	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU	PÚBLICA
MINAS GERAIS	FUMEC	UNIVERSIDADE FUMEC - FUMEC	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIFENAS	UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO - UNIFENAS	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIPAC	UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS - UNIPAC	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIVERSO	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO	PRIVADA
MINAS GERAIS	UNIVALE	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE - UNIVALE	PRIVADA

MINAS GERAIS	UNINCOR	UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE - UNINCOR	PRIVADA
--------------	---------	---	---------