

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

VIVIANE PEREIRA MAITO

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA
PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

CURITIBA

2013

VIVIANE PEREIRA MAITO

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA
PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

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

2013

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

M232c Maito, Viviane Pereira
2013 Contribuições da formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde / Viviane Pereira Maito ; orientadora, Elizete Lucia M. Matos. – 2013.
147 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013
Bibliografia: f. 115-122

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Ensino a distância. 4. Realidade virtual na educação. 5. Pedagogia hospitalar. I. Matos, Elizete Lúcia Moreira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 370.71

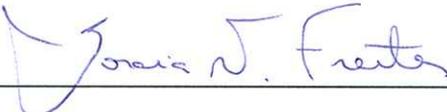
**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 704
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Viviane Pereira Maito

Ao dez dias do mês de junho do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos, Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas e Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens para examinar a Dissertação da candidata **Viviane Pereira Maito**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES EM TRATAMENTO DE SAÚDE”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11 horas. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos _____ 

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas _____ 

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens _____ 


Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

FOLHA DE APROVAÇÃO

VIVIANE PEREIRA MAITO

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES EM TRATAMENTO DE SAÚDE

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:

Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia M. Matos
Orientadora
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria - UFSMRS

CURITIBA

A todos aqueles que acreditam que, em se tratando de educação, conhecer o objeto que se pretende mudar é o único caminho para a mudança responsável, real e intermitente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta dissertação aos meus professores que me ofereceram subsídios emocionais e teóricos para a realização desta pesquisa.

A minha família, que sempre esteve presente me apoiando com carinho nesta e em outras caminhadas.

A meus amigos e colegas que enquanto, como eu, estavam aprendendo me ensinaram muito.

Alguns homens veem as coisas como são e dizem 'Por que?'

Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo 'Por que não?'

George Bernard Shaw

RESUMO

Esta dissertação apresenta a análise sobre a proposta do curso de extensão na modalidade online, denominado *“Formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde”* ocorrido no período compreendido entre 30 de agosto a 30 de novembro de 2012. O curso, que representa o objeto desta pesquisa, teve sua origem em um projeto aprovado pelo CNPq do Programa de Pós- Graduação em Educação, do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, do qual faço parte como mestranda. O curso foi ofertado sem ônus pela PUCPR a profissionais da educação e de outras áreas afins que atuam pedagogicamente com escolares em hospitais, casas de apoio ou em domicílios, em sete estados do Brasil. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e exploratório traz em seu desenvolvimento a análise de questionários, participações, relatos e da interação entre o pesquisador e os participantes, por meio do ambiente virtual de aprendizagem da PUCPR, denominado Eureka. Além de traçar o perfil dos participantes e verificar o seu envolvimento, a pesquisa apresenta ainda os conteúdos propostos pelo curso. Relaciona aspectos entre os participantes e o ambiente virtual de aprendizagem, reconhecendo o grau de satisfação deles em relação ao conteúdo, apontando quais temáticas contribuíram para a sua formação continuada. Detecta ainda o quanto o curso foi capaz de estabelecer novas posturas profissionais e mudanças na práxis pedagógica dos participantes. Discorre sobre aspectos históricos e perspectivas do APEHTS (Atendimento Pedagógico ao Escolar Hospitalizado ou em Tratamento de Saúde), da importância da formação continuada, da presença de ambientes virtuais na educação facilitando o acesso ao conhecimento, promovendo e possibilitando uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, e finalmente das contribuições do curso para os participantes que atuam com o APEHTS. O referencial teórico da pesquisa fundamentou-se em obras de autores como Almeida (2005), André (2008), Behrens (2007, 2010), Candau (1987, 1999), Ceccim (1997), Fonseca (2003), Matos (2001,2006), Tescarolo (2004, 2011) entre muitos outros. A pesquisa revela que o curso ofertado apresentou resultados positivos em relação à modalidade de educação a distância, ao ambiente virtual de aprendizagem, aos conteúdos propostos, demonstrando que contribuiu para a formação continuada dos participantes. O estudo ainda revela a carência e a necessidade da oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação sob a temática do APEHTS.

Palavras- Chave: Formação de Professores, Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde, Pedagogia Hospitalar, Educação a Distância (EAD), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis on the proposal of the online modality of the extension course, named “Continued online formation for teachers who work with students undergoing health treatments”, which took place between August 30th and November 30th 2012. The course that represents the object of this research originated from a project that was approved by the CNPq of the Post Graduation Program on Education, by the Educational Paradigm and Teacher Formation Research Group, which I’m part of as a Masters student. The course offered without cost by PUCPR to professionals in education as well as other fields alike, who work pedagogically with students in hospitals, support homes or in residences in seven Brazilian states. Both the exploratory and the case study qualitative approach research bring in its development the analysis of questionnaires, participations, accounts as well as the interaction between the researcher and the participants, by means PUCPR’s virtual learning environment, called *Eureka*. Besides designing the participants’ profile and verifying their engagement, the research also presents the contents proposed by the course. It relates different aspects between the participants and the virtual learning environment, acknowledging the degree of satisfaction of these participants regarding the content, pointing out which ones have contributed for their continuing education. It also detects to what extent the course has been able to establish new professional attitudes and changes in the participants’ pedagogical praxis. It also tackles historical aspects and perspectives of the APEHTS (pedagogical service for students who are hospitalized or undergoing health treatments) along with the importance of continuing education, the presence of virtual environments in education, facilitating the access to knowledge, promoting and enabling both collaborative and cooperative learning, and ultimately the contributions of the course for the participants who work with APEHTS. The theoretical referential of the research is based in the works of authors such as Almeida (2005), André (2008), Behrens (2007, 2010), Candau (1987, 1999), Ceccim (1997), Fonseca (2003), Matos (2001,2006), Tescarolo (2004, 2011) amongst many others. The research reveals that the course offered has presented positive results regarding the modality of distance education, the virtual learning environment and the contents proposed, showing that it has contributed to the continued formation of the participants. The study has still revealed both a lack and need of continuing education courses to the professionals of education under the APEHTS thematic.

Keyword: Teachers formation, Pedagogical service to hospitalized students or students undergoing health treatments, Hospital pedagogy, Distance education, Virtual learning environment.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
CAPÍTULO 1.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.2.1 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos Específicos.....	17
1.3 METODOLOGIA.....	17
1.3.1 Estrutura da dissertação.....	20
CAPÍTULO 2.....	22
2. ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR HOSPITALIZADO OU EM TRATAMENTO DE SAÚDE - DESAFIOS, PERSPECTIVAS E NOVOS CENÁRIOS.....	22
2.1 UM DESAFIO – DENOMINAÇÃO E CONCEITO SOBRE O APEHTS	21
2.2 APEHTS NO DO TEMPO E NO ESPAÇO.....	27
2.3 PERSPECTIVAS.....	31
2.4 NA BUSCA DE ESTABELEECER O APEHTS.....	32
2.5 A REALIDADE ATUAL, PESQUISAS E PROVIDÊNCIAS.....	35
CAPÍTULO 3.....	43
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARADIGMAS EDUCACIONAIS.....	43
3.1 A APRENDIZAGEM COMO EXERCÍCIO CONTÍNUO.....	43
3.2 ALGUNS OLHARES REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	44
3.3 TEORIA E PRÁTICA X TEORIA OU PRÁTICA NA FORMAÇÃO.....	46
3.3.1 Formação Inicial e o APEHTS.....	48
3.3.2 A Prática e o Estágio na formação de professores para o APEHTS.....	49
3.4 REPENSANDO AS PROPOSTAS CURRICULARES.....	51
3.5 PARADIGMAS EDUCACIONAIS POSSIBILITANDO ESCOLHAS NA ATUAÇÃO COM APEHTS.....	53
3.5.1 Fundamentar a ação pedagógica é imprescindível.....	54
3.5.2 Tecendo aspectos sobre os Paradigmas Educacionais.....	55

3.5.3. Transformando a Prática Pedagógica sobre bases consistentes.....	60
3.6 O APEHTS ANTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	61
CAPÍTULO 4.....	63
4. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NUMA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	63
4.1 A REALIDADE VIVIDA NO APEHTS.....	63
4.1.1 O escolar em tratamento de saúde.....	64
4.1.2 O caráter da Escuta Pedagógica.....	66
4.1.3 Desafios do Professor do APEHTS.....	66
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	68
4.2.1 O Modelo Clássico e seus impasses.....	72
4.3 REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO.....	76
4.4 A PRESENÇA DAS NTICS NA EDUCAÇÃO.....	77
4.5 REFLEXÕES SOBRE A EAD, SEU PERCURSO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	79
4.5.1 Pontos positivos e os entraves da EAD.....	80
4.5.2 O estudante da EAD.....	83
CAPÍTULO 5.....	85
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	85
5.1 NASCE O OBJETO DE ESTUDO.....	87
5.1.1 Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem EUREKA.....	89
5.2 CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DO CURSO.....	90
5.2.1 A divulgação.....	93
5.2.2 Das inscrições e adequações.....	95
5.3 TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	96
5.4 CONTEÚDO DO CURSO.....	101
5.5 OS PARTICIPANTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE.....	103
6 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS.....	110
REFERENCIAS.....	115
ANEXOS.....	123
APÊNDICES.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

APEHTS – Atendimento Pedagógico a Escolares Hospitalizados ou em Tratamento de Saúde

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EAD – Educação a Distância

CNE – Conselho Nacional de Educação

LAMI - Laboratório de Mídias Interativas da PUCPR

MEC – Ministério da Educação e Cultura do Brasil

NTICs – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SEED – Secretaria Estadual da Educação do Paraná

SME – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade global do século XXI, as mudanças rápidas e constantes afetam irremediavelmente as mais diversas áreas da atuação humana e a educação não poderia se manter indiferente a esta situação. A educação sempre representou um campo rico em debates, tendo o tema Formação de Professores, entre eles. A busca e a preocupação com a qualidade do ensino em diferentes níveis e contextos nos levam a refletir e analisar os diversos aspectos da formação inicial e continuada de professores, também aqueles que atuam com escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde.

O Atendimento Pedagógico ao Escolar Hospitalizado ou em Tratamento de Saúde, ao qual nos referimos a partir daqui com a sigla: “APEHTS”, surge como uma necessidade a fim de favorecer a esses escolares a continuidade de seus estudos no período em que necessitam se ausentar da escola regular por motivo de saúde. Esse atendimento devolve aos escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde não só o direito a educação que é previsto na Constituição Federal, quando institui no estatuto da criança e do adolescente hospitalizado, mediante a Resolução n.º 41 de outubro de 1995, no item 9, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”, estendendo aos estudantes hospitalizados ou em tratamento de saúde o direito a educação.

A proposta feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) é a de que toda criança disponha de todas as oportunidades possíveis para que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não sejam suspensos. O APEHTS é um ato de cidadania, em que o sentimento de pertença é favorecido, possibilitando condições para que o escolar se sinta produtivo, além de promover o bem-estar.

Para realizar de maneira adequada o atendimento pedagógico a esses escolares tão diversos daqueles que encontramos em salas de aula regulares, em ambientes, até há bem pouco tempo, tidos como inusitados para a ação pedagógica como é o hospital, as casas de apoio e os domicílios, é necessário e urgente

capacitar os profissionais da educação para que possam realizar tal atendimento pedagógico de maneira adequada já que requer do professor bem mais do que a formação inicial acadêmica oferece.

A complexidade do ambiente, do escolar e das adaptações que necessitam ser realizadas, tanto no que diz respeito aos conteúdos, ao ambiente físico, como à metodologia, exige uma nova postura do professor que pretende exercer sua função pedagógica com escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde.

As evidências acima destacadas entre outras que serão ainda elencadas possibilitaram a elaboração do seguinte problema que conduzirá esta pesquisa: *Como um curso de extensão na modalidade online pode contribuir na formação continuada de professores e profissionais que atuam em APEHTS?*

Da necessidade de ofertar aos professores que atuam no APEHTS conteúdos fundamentais a sua ação, emerge o curso denominado ***“Formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde”***, que é objeto de estudo desta pesquisa.

Por outro lado, a capacitação dos diferentes profissionais que atuam por todo o Brasil, realizando o APEHTS, é favorecida pelo desenvolvimento e disponibilização de acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais auxiliam o ensino na modalidade online. Considerações realizadas a partir de experiências e pesquisas científicas sobre Educação a Distância (EAD) têm proporcionado a esta modalidade de ensino a modificação de sua realidade, tornando-a adequada às necessidades a cada nova implementação e uso, já que representa uma alternativa de progresso de possíveis soluções educacionais, democratizando o acesso ao ensino, ampliando o padrão de qualidade do processo educativo e incentivando o aprendizado ao longo da vida. Destacamos aqui que, a EAD, favorece o atendimento em rede de profissionais de diferentes regiões do Brasil por meio de um curso que integre a aprendizagem de forma cooperativa e colaborativa de temas relevantes voltados à ação pedagógica sem a necessidade presencial em salas de aula. Esta pesquisa busca identificar durante o desenvolvimento do curso quais espaços e atividades atendem às necessidades de aprendizagem dos participantes na modalidade de ensino a distância.

A partir dessas constatações cabe definirmos alguns conceitos sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), já que este foi o meio escolhido para a realização do curso de formação continuada online de professores para o

atendimento pedagógico ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde. Santos (2006, p.18) define AVA como:

Sistema informatizado, projetados para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet.

Para Valentini e Soares (2005, p.19):

AVAs vai além da idéia de um conjunto de páginas educacionais na Web ou de sites com diferentes ferramentas de interação e de imersão (realidade virtual). Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na Web, “cenários onde as pessoas interagem”, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica.

Os ambientes virtuais de aprendizagem são conceituados por Pereira (2007, p.4 e 5) como:

AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. [...] Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem à distância.

A utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) aproximam os envolvidos no processo de aprendizagem, tornam o ambiente atrativo, interferindo na dinâmica e auxiliando no aumento da qualidade da EAD; e esses são alguns dos fatores, entre outros, que levam à obtenção de resultados positivos da aprendizagem dos participantes desta modalidade de ensino.

Ressalta-se aqui o fato de que no processo de ensino em EAD, a tutoria e a mediação entre os pares assumem fundamental importância, daí porque neste caso o professor/mediador necessita ter o entendimento de que a ruptura com paradigmas educacionais que preveem ações seguindo a velha e conhecida cópia, exercícios repetitivos que não exigem a participação e a criatividade do aluno, é imprescindível para que a ação educativa alcance seus objetivos de efetivar a aprendizagem.

Em EAD, muitas são as denominações que designam o tutor, entre elas estão a de assessor, professor acompanhante, mediador, assistente, e em todas elas há a necessidade de procedimentos, competências e estratégias gerais.

Demo (1998, p.200) destaca as competências que o professor na EAD deve possuir devido ao seu papel fundamental nesta modalidade de ensino:

[...] a teleducação não dispensa o professor, embora agregue a seu perfil outras exigências cruciais, como saber lidar com materiais didáticos produzidos com meios eletrônicos, trabalhar em ambientes diferentes daqueles formais da escola ou da universidade, acompanhar ritmos pessoais, conviver com sistemáticas diversificadas de avaliação.

O papel do tutor na modalidade em EAD exige reflexão sobre as concepções tradicionais de professor e de aluno, para que não haja a mera reprodução da práxis das salas de aula convencionais. Faz-se necessária em EAD a superação da postura do professor como transmissor de conhecimentos e que passe esse a exercer um papel que seja capaz de estabelecer a mediação pedagógica para a apropriação do conhecimento por meio da interação entre os pares. O professor como tutor é, na verdade, um dinamizador, organizador e orientador no processo da construção do conhecimento do aluno, ao lhe oferecer uma perspectiva de aprendizagem autônoma e cocriativa.

Com a preocupação de oportunizar conteúdos aos profissionais da educação que desenvolvem seus trabalhos pedagógicos junto a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde para enriquecimento de suas práticas, este estudo elege o desenvolvimento e análise sobre a formação continuada online de professores que atuam no APEHTS e a relação destes com o conteúdo elencado no Curso de Extensão Online e a aprendizagem.

Esta proposta foi desenvolvida e organizada por professores, mestres e doutores, participantes do grupo de pesquisa “Formação Docente em Diferentes Níveis e Contextos” da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e dirigido a profissionais da educação ou de outras áreas que atuam pedagogicamente com escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde em diversos estados do território nacional.

Tal proposta teve sua origem em um projeto do Grupo de Pesquisas Paradigmas Educacionais e Formação de Professores – PEFOP, da Pontifícia

Universidade Católica do Paraná, aprovado pelo CNPq com objetivo principal de planejar, desenvolver e avaliar um processo de formação pedagógica na modalidade online, utilizando-se do Eureka¹ e ofertado a professores que atuam no APEHTS.

1.1 JUSTIFICATIVA

A mudança estrutural da sociedade contemporânea fez com que o panorama acadêmico e a realidade da formação e atuação de profissionais da educação se tornassem um desafio. O aperfeiçoamento da ação docente é necessário em todos os contextos exigindo a contínua e permanente reflexão sobre a ação.

No contexto do APEHTS, por se tratar de uma modalidade de ensino ainda recente historicamente, as oportunidades de conhecer e aprender sobre o tema, suas ações e especificidades ainda não representam o desejável, apesar dos avanços significativos ao longo de seus vinte anos de existência. Fazer um diagnóstico sobre a atuação, paradigmas e metodologias seguidas pelos profissionais que atuam nesta área é imprescindível para traçar um panorama nacional sobre o tema relacionado à ação desenvolvida por estes profissionais.

Oportunizar o acesso e a troca de experiências e saberes sobre o tema é um dos objetivos do curso citado na modalidade online e ofertado exclusivamente a profissionais que atuam com APEHTS. A formação continuada de professores na modalidade online tem sido utilizada com o objetivo de encurtar distâncias entre outros, e esta pesquisa analisa dados do curso especificado com o intuito de apontar aspectos que comprovem em que este tipo de formação pode contribuir para a formação destes professores e que conteúdos são relevantes.

Diante da oferta de formação continuada com uso do AVA para a efetivação de tal formação de professores que atuam com APEHTS, emerge a necessidade de se oferecer competência a esses profissionais além de elencar aspectos em que esta formação pode contribuir para a ação educativa de tais profissionais da educação.

¹ É o ambiente virtual de aprendizagem da PUCPR

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar as contribuições teórico-práticas de um curso de extensão na modalidade online na formação continuada de professores e profissionais da educação que atuam em APEHTS.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil dos participantes neste curso.
- Apresentar os conteúdos que compuseram o curso.
- Verificar o envolvimento dos participantes em relação ao conteúdo do curso.
- Relacionar os aspectos entre os participantes do curso, a plataforma AVA e os conteúdos propostos.
- Reconhecer o grau de satisfação dos participantes em relação a sua própria aprendizagem durante o curso em relação ao conteúdo disponibilizado.
- Apontar quais conteúdos mais contribuíram para a formação de professores e profissionais que atuam em APEHTS.
- Detectar junto aos participantes o impacto inicial do curso para ser capaz de estabelecer posturas profissionais e mudanças na práxis pedagógica.

1.3 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa de tipo estudo de caso e exploratório.

Justifica-se a escolha desta abordagem de pesquisa com base no que apontam POUPART et al (2010, p.131),

...Um dos objetos privilegiados da pesquisa qualitativa é, portanto, o sentido que adquirem a ação da sociedade na vida e os comportamentos dos indivíduos, assim como o sentido da ação individual quando ela se traduz em ação coletiva.

...pode-se dizer que o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto “vivido”, como do objeto “analisado”.

Diferenciando rapidamente os métodos de pesquisa, temos que geralmente as pesquisas quantitativas buscam seguir rigorosamente um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses claras; já as pesquisas qualitativas costumam traçar seus caminhos durante o caminho, sem a preocupação de enumerar ou medir eventos, não se utilizando de instrumental estatístico em sua análise de dados.

A pesquisa qualitativa aqui apresentada buscou dados descritivos por meio do contato direto e interativo entre o pesquisador e o objeto de estudo. Entretanto, temos que a escolha do método qualitativo não exclui o método quantitativo, como aponta Pope & Mays (1995 apud NEVES, 1996, p.2); “Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição”.

Dessa forma, será possível verificar algumas características do método quantitativo inserido no desenvolvimento e na análise dos dados desta pesquisa. Ressalta Morse(1991apud NEVES, 1996, p.2), que: “ [...] na fase da coleta de dados a interação entre os dois métodos é reduzida, mas na fase de conclusão, eles se complementam”.

A combinação entre os dois métodos de pesquisa é denominada por Jick (1979 apud NEVES, 1996, p.2) como “triangulação”, como é conhecida nos meios acadêmicos, e abre a possibilidade de analisar o objeto de estudo por vários vieses.

Classificamos como estudo de caso, esta pesquisa qualitativa, pelo tipo de conhecimentos gerados por ela, que contemplam as características de conhecimento citados por Stake, (1998 apud ANDRÉ, 2008, p.17):

- Mais concreto – configura como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.
- Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.
- Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.
- Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao entender a generalização para população de referência.

Ainda sobre o “estudo de caso”, Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p.17), fala de suas conclusões sobre quatro características essenciais do estudo de caso qualitativo, são elas: *Particularidade* (significa a focalização de uma situação, um programa, um fenômeno particular) no caso desta pesquisa o programa particular focalizado é o curso de formação continuada online, que ganha importância pelo que revela e pelo que representa, já que se investigam problemas práticos e questões do dia a dia. *Descrição* (significa que uma descrição densa sobre o programa representa o produto final) os dados e a análise são expressos em palavras e citações. *Heurística* (o verbete significa ciência do descobrimento e busca iluminar a compreensão do leitor sobre o programa estudado) capaz de revelar novos significados e aumentar a experiência do leitor. *Indução* (tem como base a lógica indutiva). Nicola Abbagnano em seu dicionário de filosofia traz “indução” como já foi estabelecida por Aristóteles e aceita pelos demais filósofos. Temos assim que “a indução é o procedimento que leva do particular ao universal.” Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p.18) caracteriza a lógica indutiva no estudo de caso qualitativo como sendo:

Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo.

A pesquisa aqui apresentada também traz características de um estudo exploratório que, segundo Piovesan e Temporini (1995. p.321):

[...] a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere.

Nisbett e Watts (1978 apud ANDRÉ, 2008, p.47), reconhecem como linhas gerais deste tipo de pesquisa, três fases do estudo de caso, a fase denominada exploratória a qual também nominam como definição dos focos de estudo, e as fases de coleta de dados e a de análise sistemática dos dados.

1.3.1 Estrutura da dissertação

Esta pesquisa buscou reconhecer as contribuições oferecidas por um curso de extensão online na formação de profissionais da educação que atuam com o APEHTS e está organizada e apresentada em cinco capítulos, assim distribuídos:

- I. Capítulo, composto por introdução, justificativa, problema, objetivos e a metodologia dessa pesquisa, trazem em suas referências autores como André (2008), Demo (1998), Neves (1996), Pereira (2002), Poupart (2010), Santos (2006), Valentini (2005) entre outros.
- II. Capítulo, intitulado APEHTS – Desafios, Perspectivas e Novos Cenários; versa sobre as diversas denominações atribuídas ao APEHTS, seu histórico e as perspectivas e desafios desta modalidade de atendimento. Como referência estudiosos sobre o tema especificamente como Ortiz e Freitas (2005), Matos (2001, 2006, 2011), Fonseca (1999, 2003), Fontes (2005), Ortiz (2005), Schilke (2007), Nascimento (2011) e Freitas (2005, 2011) entre outros que tratam de aspectos relacionados à temática principal desta pesquisa, além de documentos oficiais.
- III. Capítulo, denominado: Formação de Professores – Paradigmas Educacionais; faz considerações sobre a importância da aprendizagem como exercício contínuo e percorre os caminhos da Formação de Professores conduzindo a reflexões sobre os Paradigmas Educacionais historicamente constituídos. Como referências este capítulo traz a consistência de autores como: Arroyo, Behrens (2005, 2007, 2010), Candau (1987,1999), Claxton (2005), Delors (1998, 2009), Roldão (2005, 2007), Saviani (2009), Silva (1996) e demais estudiosos e produtores de conhecimento sobre os temas tratados.
- IV. Capítulo sob o título de: Sociedade da tecnologia e comunicação, NTICs, EAD e a Formação Continuada de Professores. O capítulo traz as particularidades do APEHTS, apresenta a sociedade da tecnologia em que vivemos, faz considerações sobre a importância e aspectos da formação continuada online voltada ao profissional da educação que atua com o APEHTS diante das inovações tecnológicas. Os autores Almeida (2003, 2005), Assis (2009), Ceccin (1999), Chiattonne (1984, 1998), Crepaldi (1999), Fontes (2005), Lévy,

Nóvoa (1991), Paula, Prada (1997), Tescarolo (2004, 2005) entre outros forma referenciais para a escrita deste capítulo.

- V. Capítulo que apresenta a Análise da Pesquisa expõe os dados coletados durante todo o processo do curso ofertado, desde a implantação até seu encerramento, tendo como objeto o seu desenvolvimento e a participação dos alunos, apresentando a análise e as considerações sobre os mesmos.

Compõem ainda esta dissertação, considerações circunstanciais, referências, anexos e apêndices.

CAPÍTULO 2

2. ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR HOSPITALIZADO OU EM TRATAMENTO DE SAÚDE - DESAFIOS, PERSPECTIVAS E NOVOS CENÁRIOS.

Neste capítulo, apresentam-se marcos históricos que ao longo do tempo vieram modificando as concepções educacionais sobre o APEHTS, e que terminam por configurar esta modalidade de ensino com o qual temos contato na atualidade, ressalta-se o fato de que a história está em constante construção e os momentos atuais serão responsáveis pelo APEHTS que encontraremos no futuro. Versa-se, ainda, neste capítulo sobre as várias denominações atribuídas ao APEHTS e as perspectivas e os desafios desta modalidade de atendimento pedagógico, que representa uma área de estudos relativamente nova no campo da pedagogia, portanto representa uma área ainda em construção, relembremos que na sociedade de meados do século XX não havia a preocupação com a oferta de atendimento pedagógico a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde.

2.1 UM DESAFIO – DENOMINAÇÃO E CONCEITO SOBRE O APEHTS

Existem diversas denominações (nomenclaturas) que tratam desta modalidade de ensino que atende a escolares em tratamento de saúde ou hospitalizados no Brasil tanto no meio acadêmico quanto científico, muitas discussões são travadas ainda hoje em eventos e na literatura sobre qual denominação deveria receber este tipo de atendimento pedagógico. Dentre as muitas denominações, têm-se: Classe Hospitalar, Pedagogia Hospitalar, Escolarização Hospitalar, Atendimento Pedagógico Hospitalar, Escola Hospitalar, entre outros.

Discorreremos, então, sobre as denominações utilizadas com maior frequência nos meios acadêmicos e científicos e justificaremos o uso da denominação “Atendimento Pedagógico a Escolares Hospitalizados ou em Tratamento de Saúde” – APEHTS, nesta pesquisa, para trazer o sentido que se pretende dar às práticas educativas em contexto hospitalar e domiciliar.

A nomenclatura “Classe Hospitalar” tem sido largamente utilizada no Brasil, e na Resolução n.º 2 Art. 13, de 11 de setembro de 2002, do CNE lê-se:

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

Esse texto deixa claro o objetivo de, além de manter o vínculo do escolar com o ensino praticado nas escolas regulares, o de garantir o seu direito à educação, demonstrando com clareza o caráter escolar que a ação pedagógica em contexto hospitalar ou domiciliar tem.

O documento editado pelo MEC (Brasil, 2002, p.13) define a Classe Hospitalar nos seguintes termos:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

Conceituam a classe hospitalar, Ortiz e Freitas (2005, p.24) como 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.

No meio acadêmico, o termo “Classe Hospitalar” recebe diferentes olhares, já que, para alguns, este termo faz referência clara ao ambiente físico da sala de aula, a um ambiente onde existam carteiras, quadro negro e armários, além de deixar aberta a possibilidade de subentender que este trabalho pedagógico deveria ser realizado nos moldes da escola regular, no qual todos os escolares participariam de aulas padrão sem a preocupação com a especificidade do perfil de cada escolar.

Sobre isto, Tamm (2004, p.134) ressalta que, para desenvolver atividades ligadas a esse atendimento pedagógico, deve-se perceber que:

Não se trata de adaptar o modelo escolar ao hospital, mas de produzir modelos de ação pedagógica que respondam as 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.

A ação pedagógica em ambiente hospitalar ou domiciliar acontece, na maioria dos casos, em um ambiente diverso do apresentado pela sala de aula regular, nem sempre é possível atender pedagogicamente aos escolares nos hospitais ou em domicílio, em ambientes específicos, como ao que reporta o termo “Classe Hospitalar”. Os atendimentos pedagógicos em hospitais acontecem no ambiente em que o escolar está, seja na enfermaria, no leito, no ambulatório ou no isolamento. Cabe ao professor adaptar sua ação ao espaço disponível para tanto, e isso se repete na realidade do atendimento domiciliar, no qual o escolar muitas vezes tem apenas um cômodo como residência e será neste espaço que o professor efetivará sua prática educativa.

O termo “Classe Hospitalar” não remete à realidade física vivida nos atendimentos pedagógicos a escolares em tratamento de saúde realizados em hospitais ou domicílios, além de permitir o entendimento sobre as ações deste atendimento como uma simples transposição da dinâmica escolar tradicional para o ambiente hospitalar ou domiciliar.

Uma segunda denominação frequentemente utilizada em meios acadêmicos é “Pedagogia Hospitalar”, que é definida por Matos; Muggiati, (2001, p.44) como sendo:

[...] aquele ramo da pedagogia cujo objeto 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 auto-cuidado e a prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde.

Essa definição tem preocupação com a aprendizagem com vistas à melhoria de qualidade de vida e do bem-estar do escolar em tratamento de saúde, demonstra contemplar prioritariamente aspectos emocionais e psíquicos que cognitivos, entendendo por vezes que as atividades lúdicas possam em alguns momentos ser

mais importantes que as atividades pedagógicas. Sobre essa perspectiva Nascimento e Freitas (2011, p262.) esclarecem que:

É Pedagogia Hospitalar porque possui, enquanto ramo da pedagogia geral um corpo de conhecimento próprio, que fundamenta a práxis educativa em contexto de hospital. 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.

Essa nomenclatura vem em busca uma nova postura do profissional da educação no ambiente hospitalar e domiciliar, mas abre um hiato que permite facilmente confundir a ação deste profissional com uma ação meramente recreativa não só pelo próprio profissional como pelos profissionais que atuam neste ambiente. Sobre este aspecto, Schilke (2007, p. 41) aponta para a importância de se distinguir as modalidades educativas e recreativas quando escreve:

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.

A harmonia no convívio entre as duas nomenclaturas “Classe Hospitalar” e “Pedagogia Hospitalar” é buscada pelos autores Fontes (2005) e Menezes (2004), que entendem a que a “Classe Hospitalar” está contida na “Pedagogia Hospitalar”, mas Schilke (2007, p.42.) esclarece que: [...] a Classe hospitalar não é reconhecida nos textos jurídicos publicados como sendo uma subcategoria da Pedagogia hospitalar. E faz menção ainda à legislação para fundamentar a impossibilidade de relacionar dessa maneira as duas nomenclaturas quando enfatiza:

A legislação de regência² não faz sequer menção ao termo “Pedagogia Hospitalar”. Desta forma, esta abordagem não apresenta identidade legal no Brasil.
Outra questão é que a escolarização só é elevada a termo na Pedagogia Hospitalar quando o tempo de internação for longo. Esta

² Termo utilizado, conforme o campo do direito que compreende regência como dispositivo que regulamenta a matéria em discussão.

perspectiva entra em choque com a legislação vigente sobre Classe Hospitalar, que garante a escolarização independente do tempo de internação (BRASIL, 1995). Seus objetivos e métodos são distintos: uma abordagem valoriza a escolarização e a outra a percepção emocional da criança em sua hospitalização.

Diante do exposto, entende-se que o termo Classe hospitalar é o utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura para garantir esta modalidade de ensino a escolares hospitalizados e enfatiza a aprendizagem, mas a Pedagogia Hospitalar enfatiza a socialização e o lazer dos escolares, além da aprendizagem.

Não cabe a esta pesquisa identificar ou apontar uma denominação correta a ser utilizada, entretanto, os estudiosos da área, nos encontros de Classe Hospitalar realizados no Rio de Janeiro (2001), em Goiânia (2002), Salvador (2004), Porto Alegre (2005), Campo Grande (2007), Curitiba (2008) e recentemente, no 7º Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar em Belém (2012) estão buscando modificar esse conceito de classe hospitalar para escolas nos hospitais, ainda não houve consenso dos pesquisadores sobre a designação.

Como já anunciado fazemos aqui a opção pelo termo “APEHTS”, Atendimento Pedagógico ao Escolar Hospitalizado ou em Tratamento de Saúde, por entendermos que esta denominação pode unir os conceitos das duas nomenclaturas anteriores. Isso porque compreendemos que o foco desta modalidade de ensino está na aprendizagem do escolar impossibilitado de frequentar a escola regular por motivo de saúde, sendo atendido em qualquer contexto, seja ele hospitalar, domiciliar ou em casas de apoio, com metodologia diferenciada e adaptada focada na aprendizagem e transformando o lúdico em um meio para essa aprendizagem e não um fim em si mesmo.

As diferentes denominações e conceituações utilizadas para fazer referência ao “APEHTS” representam um obstáculo diante da análise das muitas experiências vividas e pesquisas acadêmicas por profissionais da educação em contextos hospitalares e domiciliares junto a escolares em tratamento de saúde. O fato de encontrarmos em pesquisas, as mais diversas denominações, fazendo menção a mesma modalidade de ensino, aponta a urgência de que o meio acadêmico e científico faça o quanto antes a opção por apenas um termo para denominar este trabalho, o que representaria um passo facilitador ao acesso de informações em pesquisas futuras sobre o tema.

2.2 APEHTS NO DO TEMPO E NO ESPAÇO

Na França, de 1929, de acordo com Rosenberg-Reiner (2003, p.17), foi criada por Marie-Luise Imbert, a primeira classe hospitalar, que atendia a crianças hospitalizadas em sanatórios por longo período de tempo.

De acordo com Vasconcelos (s/d), nos arredores de Paris de 1935, Henri Sellier, inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, acolhendo um grande número de crianças mutiladas pela Segunda Guerra Mundial e impossibilitadas de ir à escola. O atendimento pedagógico em hospitais criado por Sellier serviu de modelo para outros países, como Alemanha e os Estados Unidos, neste caso para crianças tuberculosas.

O grande número de crianças e adolescentes vitimados pela Guerra fez criar um envolvimento inclusive entre os médicos, que hoje, diante da observação e convivência com a realidade vivida pelo APEHTS, são defensores da escola em ambiente hospitalar.

Vasconcelos (s/d) em seu artigo, cita que, em 1939, foi criado o C.N.E.F.E.I (Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes), com o objetivo de formar professores para o trabalho em institutos especiais e nos hospitais, desde então. O C.N.E.F.E.I já formou 1.000 professores para atuação no atendimento pedagógico hospitalar. No mesmo ano, junto ao Ministério da Educação da França, foi criado o cargo de Professor Hospitalar, que hoje é também uma realidade em diversas regiões do Brasil.

Surgem em 1945, na França ainda, as “senhoras que entretêm” em francês: *dames de jeu*, conhecidas ainda como “as blusas cor-de-rosa” - em francês: *les blouses roses* - responsáveis pela criação da associação *Animation, Loisirs à l'Hôpital* (Animação, Lazer no Hospital) e progressivamente se instala nos serviços hospitalares de crianças. Realizando um paralelo ao vivido na realidade do APEHTS no Brasil, esses marcos históricos talvez possam explicar a razão de na atualidade alguns profissionais e cursos de formação privilegiarem o lúdico, o lazer e a animação nas ações do APEHTS, além de justificar a opção de profissionais da educação que atuam nesta área usarem nos espaços hospitalares aventais coloridos e decorados com motivos infantis.

Ainda na França, de 1948, segundo Rosenberg-Reiner (2003, p.17), a preocupação com a continuidade da escolaridade das crianças e jovens

hospitalizados faz surgir o primeiro posto de professores no serviço de pediatria do Hospital J.Courmon.^o, em Lyon.

No Reino Unido, de 1961, inicia-se a formação de associações voluntárias para o bem-estar do escolar hospitalizado; estas foram criadas em diversos países europeus e objetivavam aconselhar e oferecer apoio aos pais e acompanhantes dos escolares internados, além de cooperar com os profissionais da saúde envolvidos no tratamento.

Tendo em vista os momentos históricos do APEHTS no mundo, um passo primordial foi dado em 1980, quando é 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, envolvendo dezesseis países da Europa e o Japão, na busca de defender os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados.

A Carta da Criança Hospitalizada (2000), inspirada nos princípios da Carta Europeia da Criança Hospitalizada (aprovada pelo Parlamento Europeu em 1986), é o documento que representa o marco inicial da validade legal da modalidade de atendimento ao escolar hospitalizado em Portugal. Essa Carta traduz toda a preocupação com o bem-estar desses escolares hospitalizados e seus aspectos educativos, além da preocupação com melhores condições de permanência no ambiente hospitalar, e com projetos de humanização na busca de minimizar o sofrimento tanto dos escolares quanto de seus acompanhantes.

A Carta da Criança Hospitalizada (2000, p.24), em seu artigo “7º”, destaca o fato de que o hospital deve ofertar um ambiente que atenda às necessidades físicas, afetivas e educativas das crianças no que diz respeito a equipamentos, pessoal e segurança, quando apresenta:

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.

A referida carta ainda pontua a importância de se ter disponível para o atendimento as necessidades lúdicas recreativas e escolares das crianças e

adolescentes independente de faixa etária ou da doença que as acometa, a existência de pessoal qualificado e em número suficiente.

A 1ª Conferência Européia reuniu doze das associações em Leiden de 1988, quando delinearão a Carta de Leiden (nominada por Carta da EACH em Portugal), responsável por descrever em dez pontos os direitos da criança hospitalizada segundo o Instituto de apoio à criança (2004). A EACH torna-se em 1993 uma organização que reúne associações não governamentais e sem fins lucrativos envolvidas na busca do bem-estar da criança hospitalizada objetivando assegurar a implementação da Carta de EACH.

O APEHTS no Brasil, assim como no Canadá, Inglaterra e Estados Unidos teve sua origem em estudos acadêmicos, que desde o início do século passado, se ocuparam em dirigir a atenção e a preocupação às crianças e aos adolescentes em idade escolar, hospitalizados e, por esse motivo, impedidos de frequentar a escola regular. Segundo Marcos Mazzotta (1996, p.38-39), existem registros em relatórios da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo que fazem referência ao atendimento pedagógico especializado oferecido a deficientes físicos que datam de 1931.

No entanto, de acordo com Fonseca (1999), o primeiro atendimento pedagógico em ambiente hospitalar no Brasil teve início em 1950, na cidade do Rio de Janeiro, no Hospital Municipal Jesus, que se mantém em funcionamento até os dias de hoje.

Mas, foi na década de 1990 que, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados (BRASIL, 1995), elaborada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), houve o reconhecimento oficial e o aumento significativo dessa atividade nas instituições de saúde em nosso país.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) determinou as responsabilidades sobre o cumprimento do direito das crianças e adolescentes hospitalizados a educação por meio das Políticas de Educação de Educação Especial que em 1994 tornou oficial esta modalidade de atendimento pedagógico.

Por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Brasil (BRASIL, 2001) e em 2002, com a publicação do documento: Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar (BRASIL, 2002) ressurgem as inquietações em relação ao APEHTS.

O levantamento realizado por Fonseca (1999) relata que na época existiam 30 classes hospitalares distribuídas em 11 unidades da Federação, já em 2003, de posse de dados mais recentes, a pesquisadora, por meio do levantamento de cadastro das escolas nos hospitais realizado no site³, demonstra que a oferta dessa modalidade de atendimento pedagógico no Brasil apresentou um aumento de 175% nos últimos cinco anos, constituídas de 85 unidades sendo um no Distrito Federal e o restante em 14 estados brasileiros. Em última atualização de dados como disposto em ANEXO A, a pesquisadora observa que em 2010, em relação à última pesquisa, houve um aumento de 41% e o APEHTS está presente em 20 estados brasileiros em um total de 120 unidades

Destacamos aqui que, embora o atendimento pedagógico a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde esteja previsto em lei, na realidade brasileira, ainda hoje, muitas secretarias de educação, escolas regulares e professores não assumem a responsabilidade que têm sobre a educação dos escolares em tratamento de saúde. Geralmente por falta de informação acreditam que a doença é um fator de impedimento para continuidade dos estudos.

É imprescindível que professores, escolares, familiares, profissionais de outras áreas de formação e pontualmente as políticas públicas por meio das Secretarias de Educação façam valer a obrigatoriedade da oferta e se informem sobre os benefícios trazidos pelas ações do APEHTS na realidade da educação em nosso país. A partir do momento em que se tomar ciência sobre esses aspectos do APEHTS, será possível gerir os profissionais e recursos financeiros em prol do incentivo às ações até agora apresentadas e então garantir a todos os escolares que necessitam de tal atendimento a oportunidade de não ser prejudicados em suas aprendizagens, independentemente do município brasileiro em que este escolar esteja inserido.

No intuito de modificar essa realidade nacional, o APEHTS vem ganhando força, divulgando e abrindo oportunidades para a atuação dos profissionais da educação, nesta modalidade de ensino, que se preocupa não só com o cumprimento da legislação, mas também com a continuidade da educação dos escolares que se encontram internados em hospitais ou realizando tratamentos prolongados de saúde, que os impeçam de frequentar as suas escolas regulares.

³Disponível em: <http://www.escolahospitalar.uerj.br/> Acesso em 02 de maio de 2011.

2.3 PERSPECTIVAS

Diante do histórico do APEHTS, é possível vislumbrar um futuro promissor a este tipo de atendimento, não só por sua obrigatoriedade, mas também por sua relevância e divulgação nos meios acadêmicos. Essa modalidade de ensino é relevante porque busca atender aos direitos desses escolares e garantir a eles a continuidade de seus estudos e de exercer sua cidadania plena, mesmo estando afastados de suas rotinas por motivo de tratamento de saúde.

O histórico do APEHTS, relata que seu surgimento no Brasil, se deu em 1950 no Hospital Jesus no Rio de Janeiro, com pequena capacidade de atendimento, como aponta Rittmeyer (2001 apud Schilke, 2007, p.35):

[...] tinha capacidade para 200 leitos e uma média de 80 crianças em idade escolar hospitalizadas. Em 1960, a classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus contava com 3 professoras eo o Hospital Barata Ribeiro, também no Rio de Janeiro, com 1 professora para este tipo de trabalho.

Nesse momento, não havia ainda nenhuma regulamentação, apoio ou vínculo com a Secretaria de Educação do Estado, então os diretores desses hospitais buscaram a regulamentação dessa modalidade de atendimento pedagógico junto ao órgão responsável na época, a Secretaria de Educação do Estado da Guanabara.

Foi nessa época que a ação educativa em hospitais foi entendida como uma vertente da Educação Especial, o único fato que justifica esta relação entre Educação Especial e APEHTS é o de que naquela realidade os atendimentos eram majoritariamente realizados com escolares deficientes físicos. Ainda hoje se debate em várias regiões do país onde existem essa modalidade de ensino e em encontros acadêmicos que tratam de temas relacionados ao APEHTS, sobre que área do ensino cabe à responsabilidade de coordenar seus trabalhos e diretrizes, se dentro das secretarias de ensino caberia ao setor do Ensino Fundamental ou da Educação Especial.

No desenvolvimento da história, percebe-se que na década de 1950 apesar dos esforços da saúde para reconhecer o APEHTS, Fonseca (1999 apud Schilke, 2007, p. 36) registra que:

[...] no final da década de 90 existiam apenas 39 classes hospitalares em funcionamento, distribuídas em 13 unidades federadas, envolvendo 95 professores e atendendo aproximadamente 2000 alunos por mês na faixa etária de zero a quinze anos de idade.

Há muito trabalho a ser feito para que se estabeleça de fato o APEHTS em todo o Território Nacional Brasileiro.

2.4 NA BUSCA DE ESTABELEECER O APEHTS

Os profissionais da educação vêm se reunindo e estão engajados em estabelecer o APEHTS no mundo, como por exemplo, no IV Congresso Europeu de Mestres Pedagogos Hospitalares que propôs a discussão do futuro desta modalidade de ensino, na cidade de Barcelona, no ano de 2000. Esse Congresso representou a primeira conferência europeia sobre o tema e reuniu representantes de 22 países, da Europa, além de Marrocos, Chile e Israel.

Não só os países Europeus têm demonstrado a preocupação com esta modalidade de ensino, o Continente Americano vem se preocupando com as práticas pedagógicas dirigidas e diferentes níveis e contextos, citam-se dois eventos que refletem essa realidade, um ocorrido no México e outro na Venezuela. No México em 2010, ocorreu o “Congresso Latino Americano e do Caribe” sobre APEHTS, e reuniram-se pesquisadores e professores oriundos além do México, do Chile, Brasil, Cuba, Venezuela e Peru, contando ainda com representantes da Bélgica e da Espanha, profissionais e estudiosos que discorreram sobre a prática educativa que realizam em seus países em ambientes hospitalares; e em Caracas, na Venezuela, em 2011 aconteceu a IV Jornada Nacional de Pedagogia Hospitalar – A Educação prioridade de vida, eventos que demonstram a preocupação com o tema e seu desenvolvimento e efetivação.

Muitas ações vêm sendo tomadas na busca de estabelecer o APEHTS em todo território brasileiro. A divulgação desta modalidade de ensino por intermédio dos próprios profissionais que atuam neste contexto vem crescendo e com ela o interesse de outros profissionais da educação em promovê-la, o que representa um fator primordial para o reconhecimento e a valorização deste tipo de atendimento. Os professores e pedagogos, envolvidos com este trabalho, lutam incansavelmente para garantir a todos os escolares este direito, além de tornar pública e notória a

relevância desta atividade tanto para as Secretarias de Educação estaduais e municipais quanto para o público em geral. Das ações desses profissionais que lutam pelo estabelecimento desta modalidade de ensino surgiram recentemente leis e projetos que contemplam a implementação do APEHTS em diversas regiões do Brasil, tanto no que diz respeito ao trabalho em si como em relação à formação inicial de professores.

O deputado Gastão Vieira (PMDB-MA) apresentou o Projeto de Lei n.º 1077/03 (ANEXO 2), que inclui no currículo do curso de Pedagogia o estudo de técnicas para atendimento a estudantes impossibilitados de frequentar as escolas, cuja aprovação pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania se deu no dia 12 de abril de 2011. Um passo importante para o APEHTS, já que diz respeito à formação acadêmica inicial, quando vem garantir a oportunidade aos futuros profissionais da educação de conhecer e reconhecer esta modalidade de ensino mesmo antes de sair dos bancos escolares.

No dia 26 de junho de 2011, em Volta Redonda no Estado do Rio de Janeiro, o vereador José Augusto de Miranda (PSL) apresentou o projeto de lei que dispõe sobre o direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na internação hospitalar em seu município, o qual foi aprovado pela Câmara. O vereador justifica a apresentação e importância do projeto de lei quando diz ao Diário do Vale (2011, s/p.): “A intenção é evitar que o período de internação não venha influenciar no futuro, e que ele não seja prejudicado com o que perdeu durante este período ausente da escola”.

E reconhece ainda sua legitimidade quando diz em entrevista ao mesmo Jornal que:

[...] o sistema de pedagogia hospitalar - apesar de ainda ser uma implementação tímida - atualmente já funciona em quase cem hospitais do Brasil, e é um direito constitucional cujo sistema é reconhecido pelo MEC (Ministério de Educação e da Cultura) e pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse caso, o vereador trata o APEHTS como um reforço escolar e não como uma garantia de continuidade do ensino em ambiente hospitalar, além de não contemplar o atendimento pedagógico na modalidade domiciliar para esses escolares. A iniciativa é positiva já que traz à pauta o assunto relativo à garantia do direito do escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde a educação.

O mais recente ato relativo ao APEHTS que resultou em resultado positivo aconteceu no dia 17 de outubro de 2012, na cidade de Santos, município de São Paulo, quando teve publicada no Diário Oficial, a lei (n.º 2.865/2012) que garante a “Escola Hospitalar” no município. O projeto de lei foi apresentado pelo presidente da Câmara Municipal da cidade, Manoel Constantino que ao ver seu projeto aprovado reconheceu os desafios da “Escola Hospitalar” em entrevista ao portal do GRAACC (Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer) quando disse que:

A escola tradicional não tem condições e preparo para entender o tempo destes pacientes. Tudo muda. Treinar os professores para adequar o currículo escolar à nova condição física e psicológica do aluno é parte essencial deste Projeto, que prevê contar com parceria das secretarias de Ensino e Saúde de Santos (s/d).

O autor dessa lei demonstra a preocupação com a formação dos profissionais da educação que irão atuar no contexto hospitalar e a necessidade de realizar parcerias com a Secretaria de Ensino e Saúde de sua cidade. Reconhece ao tocar nesses aspectos a importância que eles têm para o sucesso da implantação da, como quer ele denominar, “Escola Hospitalar”.

Para que o APEHTS ganhe a notoriedade que merece em cada município de nosso continental país; para que esta modalidade de atendimento seja tratada e reconhecida como um direito garantido a todo escolar em tratamento de saúde, é necessário evidenciar dois aspectos fundamentais que tratamos aqui.

Destacar a relevância do APEHTS junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais, sensibilizar e envolver profissionais e toda a sociedade neste processo de construção de uma cultura que vê esse atendimento como legal e inerente a toda ação educacional.

Já que a realidade vivida no APEHTS é diversa da vivida em escolas regulares e também nas escolas especiais, urge a necessidade de se comprovar e conscientizar, tanto professores e pedagogos que atuam neste contexto quanto profissionais que atuam nas Secretarias de Educação, sobre a necessidade da capacitação específica para aqueles que atuam ou que pretendem atuar nesta modalidade de ensino, a capacitação adequada é um dos passos importantes para que o APEHTS alcance seus objetivos e obtenha o reconhecimento que lhe é devido.

Os profissionais da educação que atuam com APEHTS, os escolares, pais, acompanhantes, os diversos profissionais que habitam o espaço hospitalar e outros que por algum motivo tiveram contato com essa realidade de atendimento pedagógico, são os potenciais catalisadores e responsáveis pela divulgação e construção da origem e dos progressos deste trabalho.

Sobre a responsabilidade que cada um desses pares tem na construção histórica de mudanças significativas para a realidade apresentada atualmente pelo APEHTS no Brasil, Martins (2009, p.106) destaca:

A Pedagogia Hospitalar, entretanto, necessita de profissionais que abracem esta causa na certeza de que as mudanças poderão e deverão acontecer. Percebe-se que algumas instituições ainda não se preocupam com as crianças hospitalizadas, por não conhecerem ainda este trabalho em relação ao seu atendimento pleno.

O reconhecimento da relevância das ações do APEHTS e as iniciativas de políticas públicas tornarão possível o estabelecimento desta modalidade de ensino em todo território nacional, para tanto é necessário à participação de todos os envolvidos nesta realidade.

2.5 A REALIDADE ATUAL, PESQUISAS E PROVIDÊNCIAS

Em alguns municípios e estados de nosso território nacional, Secretarias de Educação já acolheram para si a responsabilidade sobre a educação de seus escolares doentes, para tanto realizam periodicamente a seleção e a capacitação de profissionais para atuarem neste contexto, além de realizar o acompanhamento da aprendizagem dos escolares. Entretanto, em muitas outras regiões, o atendimento semelhante apresenta uma característica diversa da que pretendemos, sem o compromisso com a aprendizagem e efetivados por voluntários das instituições de saúde, o que não caracteriza o APEHTS em sua forma plena, em suas características e compromissos. Não queremos aqui desmerecer este tipo de trabalho, o qual não se pode nominar como atendimento pedagógico, mas representa reconhecidamente um trabalho de grande valor para os escolares, traz inúmeros benefícios, e pode inclusive acontecer em uma parceria firmada entre voluntários e profissionais da educação, mas ainda assim não é adequado entendê-lo como APEHTS.

Para que represente o APEHTS, é necessário que o atendimento seja efetivado por profissionais da educação com o compromisso curricular e o vínculo com a escola de origem do escolar, só dessa forma o escolar terá garantias da continuidade do ensino em espaço hospitalar, domiciliar ou em casas de apoio após a alta hospitalar ou final de tratamento.

Entendemos que os objetivos principais do APEHTS é o de promover a integração entre o escolar, a escola de origem e o hospital, minimizando os sentimentos negativos criados pela nova realidade vivida por ele, promovendo a interação social oportunizando o atendimento pedagógico na busca, por que não, de uma melhor qualidade de vida. É importante oferecer ao escolar a possibilidade de se sentir produtivo durante seu internamento hospitalar ou afastamento da escola regular, realizar atividades semelhantes as que realizam em suas escolas de origem é uma oportunidade para, além de aprender, desenvolver e estabelecer relações sociais evitando assim uma quebra em sua identidade. Desse modo o conhecimento e a aprendizagem se transformam em instrumentos emancipatórios de formação humana, criando um vínculo com o escolar e tornando possível a práxis educativa neste contexto.

O aumento no número de publicações conforme Quadro 1- Dados da Produção acadêmica em "Pedagogia Hospitalar" Brasil da pagina 39, pesquisas científicas sobre o tema refletem a evolução e a relevância do trabalho desenvolvido por profissionais da educação junto a estes escolares tão específicos e diversos daqueles que encontramos em nossas salas de aulas regulares.

Como já discutido anteriormente, as diferentes denominações dadas ao APEHTS dificultam o acesso às pesquisas e trabalhos sobre a temática. Durante a realização de uma investigação, feita pela própria autora, com vistas a conhecer a produção científica realizada no Brasil de 2000 a 2011 e relacionada à formação de professores para a práxis educativa junto a escolares em tratamento de saúde, que representa um dos focos desta dissertação, percebemos a dificuldade em escolher uma denominação para a realização da pesquisa.

Por meio da identificação das obras e da compilação de dados buscou-se traçar o mapeamento e a sistematização das produções científicas, verificando inicialmente as instituições de ensino que disponibilizam publicações acadêmicas aprovadas como teses e dissertações de mestrado e doutorado relativas ao tema.

A pesquisa teve início com o procedimento de identificação das dissertações pertinentes ao tema, no banco de dados da CAPES. A palavra-chave “Pedagogia Hospitalar” foi escolhida e possibilitou o acesso ao conteúdo dos resumos das obras aprovadas e disponíveis no portal. A escolha da leitura de resumos justifica-se pelo fato de que estes divulgam de forma mais abrangente os temas e facilitam o acesso aos estudos e às produções acadêmicas. Como ressalta Garrido (1993, p.5):

[...] O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todo aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa.

O mesmo autor ainda elenca itens que constam nos resumos e que facilitam a visão geral do trabalho, como: objetivo principal da investigação; metodologia; procedimento de abordagem do problema; instrumento teórico; técnicas; sujeitos envolvidos; métodos de tratamento dos dados; resultados; conclusões e recomendações finais.

Cabe o comentário de Ferreira (2002, p.3):

Na realidade, os resumos mostram uma rede de motivos implicada em operações de selecionar e organizar o material a ser divulgado, que os tornam diversificados e multifacetados, resultados de diferentes operações (cortes e acréscimos) feitas a muitas mãos, por diferentes motivos totalmente desconhecidos do leitor.

Na coleta dos resumos empregou-se a palavra chave “Pedagogia Hospitalar”, justifica-se a escolha dessa palavra chave por ser a de maior uso nas produções acadêmicas relacionadas ao tema, embora na legislação se faça o uso da palavra “Classes Hospitalares”.

No presente recorte temporal (2000 a 2011), verificamos que os centros de produções acadêmicas apresentaram um total de 32 trabalhos acadêmicos que contemplam o tema “Pedagogia Hospitalar” no Brasil.

O banco de dados do Portal CAPES oferece dados para que contabilizemos dezenove instituições universitárias produtoras de trabalhos na área da educação com abordagem na pedagogia hospitalar, sendo assim classificadas de acordo com o órgão mantenedor.

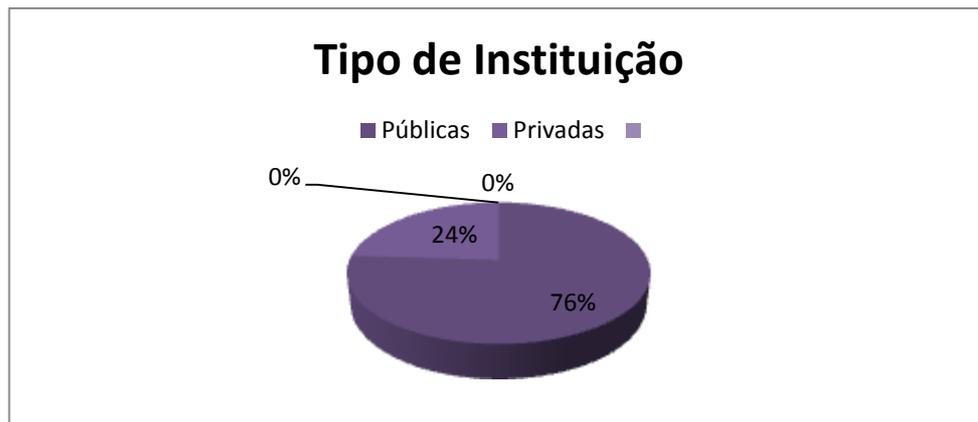


Figura 1 – da própria autora (2011)
Tipos de Instituições produtoras de trabalhos em Pedagogia Hospitalar no Brasil (2000-2011)

Realizando a análise por regiões do país temos:

A Região Sul apresenta maior produção de pesquisas referentes à área de nosso interesse. Destacam-se os estados do Rio Grande do Sul e o Paraná, este último responde por 32% da produção acadêmica nacional em Pedagogia Hospitalar.

Tomando apenas o Estado do Paraná, temos que a instituição particular, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, foi responsável por 60% das produções defendidas no Estado enquanto as Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM e a Universidade de Ponta Grossa - UEPG, juntas representaram 40% da produção estadual.

Seguindo a ordem decrescente de produções na Região Sul, temos: O Estado do Rio Grande do Sul (RS) com 23% das publicações.

A Região Sudeste, com destaque o Estado de São Paulo (SP) é o maior produtor acadêmico sobre o tema Pedagogia Hospitalar, contando com 18,75%, seguido pelo Estado do Rio de Janeiro que, apesar de ser o berço da Classe Hospitalar no Brasil, representa apenas 6,25% das produções acadêmicas nacionais superando apenas o Estado do Espírito Santo (ES), que representa 3,125% das produções disponibilizadas pela CAPES.

A Região Norte, em especial, nos Estados da Amazônia (AM) e do Pará (PA) que participam com a mesma porcentagem de 3,125% cada um.

A Região Nordeste é representada apenas pelos Estados da Bahia (BA) e do Piauí (PI), computando cinco trabalhos, que vêm representar 15,625% das produções nacionais.

Na Região Centro-Oeste, assim como na Região Nordeste, apenas o Distrito Federal e o estado Goiás (GO) contribuem com 9,37% das publicações.

Percebe-se que o número de publicações em algumas regiões do Brasil é ínfimo e a ausência de muitos estados nas produções em Pedagogia Hospitalar assim acaba por demonstrar a carência de estudos e de interesse das instituições sobre a importância do tema e da preocupação com formação do professor para a atuação neste contexto.

O quadro abaixo nos oferece uma visão de geral das publicações acadêmicas em Pedagogia Hospitalar no Brasil, no período compreendido nos anos de 2000 a 2011.

Série	Produção acadêmica em "Pedagogia Hospitalar" (2000-2010)					
Ano	Autor	Universidade	UF	Dissertação	Tese	Total
2000	ALVES	UFBA	BA	1		2
	CAVALCANTI	UFF	RJ	-	1	
2001	GONÇALVES,	UNESP	SP	1	-	1
2002	ORTIZ	UFSM	RS	1	-	1
2003	COVIC	PUC	SP	1	-	6
	CALEGARI	UEM	PR	1	-	
	JUSTI	UFPR	PR	1	-	
	TRUGILHO	UFES	ES	1	-	
	FONTES	UFF	RJ	1	-	
	SOUZA	UFAM	AM	1	-	
2004	-	-	-	-	-	-
2005	SOUSA	UFPI	PI	1	-	2
	PAULA	UFBA	BA	-	1	
2006	PEREIRA	UFSM	RS	1	-	2
	OLANDA	UFPA	PA	1	-	
2007	-	-	-	-	-	-
2008	BONASSINA	PUC	PR	1	-	5
	SILVA	UNICAMP	SP	1	-	
	COSTA	PUC	PR	1	-	

	ROLIM	UNIMEP	SP	-	1	
	BRANCO	UFG	GO	-	1	
2009	CARVALHO	UEL	PR	1	-	6
	GARCEZ	PUC	RS	1	-	
	FRANÇA	PUC	PR	1	-	
	RODACOSKI	PUC	PR	1	-	
	FORTE	PUC	PR	1	-	
	ALVES	UFBA	BA	-	1	
2010	-	-	-	-	-	-
2011	MASCARENHAS	UFBA	BA	1		7
	REIS	PUC	PR	1		
	ZOMBINI	USP	SP	1		
	MORGADO	UNB	DF	1		
	ZAIAS	UEPG	PR	1		
	SANDRONI	UFSC	SP	1		
	CARDOSO	UNB	DF	1		
Total				27	5	32

Quadro 1: Elaborado pela própria autora (2011)
 Dados da Produção acadêmica em "Pedagogia Hospitalar" Brasil (2000-2010)
 Fonte: <http://www.capes.org.br>

O quadro anterior apresenta dados que indicam os anos de 2003, 2008, 2009 e 2011 como aqueles de maior produção de trabalhos acadêmicos relativos ao tema.

A figura a seguir possibilita a visão da relação entre as produções acadêmicas e as regiões do Brasil (2000 - 2010).



Figura 2 – própria autora (2011)
Produções Acadêmicas em Pedagogia Hospitalar por Região do Brasil (2000 – 2010)

Percebe-se a predominância de trabalhos relativos à Pedagogia Hospitalar na Região Sul do Brasil, apresenta-se o gráfico dos estados desta Região com representação nacional no tocante a trabalhos acadêmicos sobre o tema.

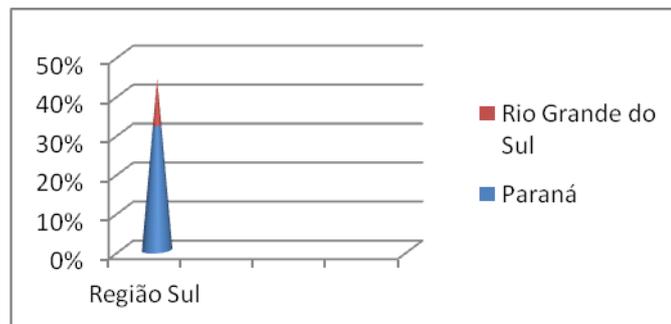


Figura 3– Própria autora (2011)
Representatividade de teses e dissertações na Região Sul do Brasil (2000-2011)

As análises dos conteúdos dos trabalhos publicados no Portal CAPES demonstram a necessidade urgente de produção científica que fundamente e comprove a necessidade de formação específica tanto na modalidade inicial quanto continuada de professores, para que seja possível a promoção de uma ação pedagógica efetiva e assertiva em contexto hospitalar desenvolvida por profissionais da educação competentes para tal.

Em grande número os trabalhos publicados discorrem sobre as especificidades do atendimento pedagógico em contexto hospitalar, mas citam apenas superficialmente as necessidades da formação dos profissionais para atuarem na escolarização hospitalar.

O desafio está lançado e as perspectivas do estabelecimento do APEHTS, a construção da história desta modalidade de ensino baseada em fortes parcerias com as Secretarias de Educação e uma política de formação de professores para atuar neste contexto de maneira adequada e competente, cabem a todos os envolvidos no processo.

CAPÍTULO 3

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo apresenta algumas reflexões sobre a Aprendizagem e sua continuidade ao longo da vida. Discorre também sobre a Formação de Professores seu histórico no Brasil e suas características, trazendo ainda considerações sobre os Paradigmas Educacionais historicamente constituídos.

3.1 A APRENDIZAGEM COMO EXERCÍCIO CONTÍNUO

A aprendizagem é inerente à condição humana e ocorre durante toda a vida, se estamos vivos, estamos aprendendo. A aprendizagem não requer local ou tempo determinado para que ocorra de forma natural, já que é assim que ela acontece.

Para Claxton (2005 p. 24), “Aprender ao longo da vida”:

Significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre as quais convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança ou incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variada de abordagens de aprendizagem; ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para empregá-las eficientemente.

A necessidade de aprender como ato contínuo e intermitente se torna eminente diante da realidade vivida na atualidade, levando-se em consideração a velocidade com que ocorrem as modificações na vida profissional causadas pelas incertezas e inseguranças do cotidiano. Os profissionais da educação sofrem as consequências dessa realidade que, por se apresentar em mutação, exige deste profissional, assim como de qualquer outro, as habilidades que proporcionam a experiência da constante aprendizagem. Claxton (2005 p. 221) aborda essa necessidade no desenvolvimento em qualquer carreira profissional:

Durante a vida toda, em cada aspecto dela, as pessoas são aprendizes. A aprendizagem ao longo da vida abrange a paternidade/a maternidade, a separação e a perda; enfrentar a doença e o infortúnio, tanto de si mesmo quanto dos outros; viver em novas culturas; aprender novas habilidades; praticar *hobbies* e atividades de lazer; dominar nova tecnologia; desenvolver uma posição com relação às questões atuais. Todavia, a área da vida

adulta que a aprendizagem permeia mais persistentemente do que talvez qualquer outra é o trabalho.

As mudanças que marcam a cultura, a sociedade e a economia no mundo globalizado apresentam cada vez com maior frequência e intensidade problemas complexos que necessitam de soluções rápidas e eficientes, já que os diversos setores da vida se encontram em um “mundo líquido” e por consequência em constante mutação. Balman (2011, p.7) utiliza esse termo e esclarece o que entende por mundo líquido quando diz:

“O mundo que chamo de líquido, porque como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: [...]”

Aos professores que vivem nesta era de incertezas, cabe entre outras iniciativas, a do desenvolvimento de suas possibilidades de aprendizagem e a capacidade de ser também líquido em suas funções profissionais estando preparados para mudanças de paradigmas, opiniões e atitudes adequando-as à realidade com criatividade e relevância.

A habilidade de aprender ao longo da vida é uma das características primordiais do perfil do professor que atua em diferentes contextos ou nível de ensino, daí a importância de estar em formação profissional contínua e intermitente.

3.2 ALGUNS OLHARES REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação do professor é entendida como componente estratégico para a melhoria da qualidade do ensino desde o início de sua história no Brasil de 1827.

Foi logo após a independência do Brasil que surgiu a preocupação com a instrução popular evidenciando o início do preparo de professores em nosso país. Muitas mudanças ocorreram na formação de professores daquele momento histórico até o ano de 2006, mudanças estas sempre sintonizadas com as transformações sociais brasileiras; Saviani (2009, p.143) nos chama a atenção para este fato quando distingue os períodos desse processo de maneira assertiva e clara. O quadro abaixo criado pela própria autora (2013) oferece uma visão geral de cada um desses períodos com base em Saviani (2

A formação do professor no Brasil:

Ano	Período	Fatos
1827 - 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> - Lei das Escolas de Primeiras Letras (os professores eram obrigados as suas custas participarem do curso no método do ensino mútuo). - Preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.
1890 - 1932	Estabelecimento e expansão do Padrão das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente o Padrão das Escolas Normais apresentavam problemas por insuficiência do programa de estudo e por carecer de preparo prático para os alunos. - Após a reforma paulista, criou-se a escola-modelo anexa a Escola Normal que previa enriquecimento de conteúdos curriculares enfatizando exercícios práticos.
1932 - 1939	Organização dos Institutos de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Os Institutos de Educação representavam espaços de cultivo do ensino e também de pesquisas. - Escola Nova inspirou a criação de dois Institutos de destaque na época, o do Distrito Federal criado em 1932, e implantado por Anísio Teixeira) e o de São Paulo criado em 1933 e implantado por Fernando Azevedo. - Os Institutos eram pensados e organizados com a intenção de firmar a Pedagogia como conhecimento de caráter científico. - Neste período iniciou-se o caminho que fortaleceria o modelo pedagógico didático.
1939 - 1971	Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e Consolidação do Padrão das Escolas Normais.	<ul style="list-style-type: none"> - Elevou-se os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário. - Foi instituído para a formação de professores o esquema de três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano de formação didática. - Cursos Normais divididos em dois ciclos, o primeiro com duração de quatro anos que correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e o segundo, com duração de três anos correspondia ao ciclo colegial do curso secundário.
1971 - 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.	<ul style="list-style-type: none"> - A denominação dos ensinos primário e médio mudou respectivamente para primeiro e segundo grau. - As Escolas Normais desapareceram dando lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. - O curso de Pedagogia além de habilitar especificamente para o magistério, formava especialistas em Educação, compreendendo diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino.
1996 - 2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores	<ul style="list-style-type: none"> - Instituído como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, com cursos de curta duração na busca de nivelar os professores com o mesmo nível de formação.

Quadro elaborado pela própria autora (2013).

Fonte: Saviani (2009)

Analisando os dados apresentados pelo quadro, podemos observar que ao longo desse período de tempo ocorreram mudanças no processo de formação de professores, porém, apesar da questão pedagógica vir ganhando lugar de destaque nesta formação, ainda há carência de se estabelecer um padrão forte de preparação docente para alcançar os problemas vividos pela educação na atualidade.

O ponto central da melhoria da educação está na formação dos seus professores como aponta Delors (1998, p.125) quando faz à relação direta entre a formação e a qualidade do ensino. Esse autor cita ainda itens necessários a postura profissional para que alcance os objetivos de uma educação de qualidade e para tal se faz necessária uma formação consistente.

Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores.

[...] Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.

Retomando a história da formação de professores no Brasil vimos que nos anos 30 surgiram os primeiros cursos de formação de professores em nível de licenciatura com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A preocupação no momento era com a formação de professores para a escola secundária.

Entre 1931 e 1939, projetos de Universidades criaram novas unidades de ensino voltadas a formação de professores especificamente. Esses projetos foram caracterizados por Candau (1987, p. 11) como projetos que:

[...] expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central; e a liberal, predominante na esfera de alguns governos estaduais, especialmente São Paulo e o Distrito Federal.

Desse início da história dos cursos voltados à formação de professores até a atualidade, muitos aspectos mudaram, mas as licenciaturas até hoje carregam problemas advindos desde sua criação. A dicotomia entre teoria e a prática é um destes problemas que persistem nestes cursos ainda hoje.

3.3 TEORIA E PRÁTICA X TEORIA OU PRÁTICA NA FORMAÇÃO

Falávamos dos problemas encontrados nos cursos de formação de professores e entre eles destacamos aqui a dicotomia entre teoria e a prática como

sendo um deles. Sobre esse problema, Pereira (1999, p.57) expõe sua opinião quando escreve:

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.

Cabe aqui um trecho de Roldão (2007, p.102) que trata da teoria e da prática criando um vínculo indissociável entre elas na formação do professor, ao qual denomina investigador educacional:

[...] investigador educacional como um “intelectual público” e julgo legítimo estender essa condição ao profissional de ensino, capaz de investigar e teorizar a sua acção docente. Nem por isso menos “prático”, porque é de acção e interacção que se trata no ensino— mas acção assente num poderoso conhecimento em constante actualização⁴.

A autora ainda afirma não perceber benefícios para a formação e o crescimento da profissão de professores na cultura profissional de se enfatizar a prática comum aos dias de hoje. Roldão (2007, p.102) aponta para uma nova atitude na profissionalização dos professores não permitindo que se privilegie a prática em detrimento a teoria que deve ser consistente para embasar as escolhas feitas para a práxis educativa:

[...] novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.

Roldão (2005, p.13-26) descreve o trabalho do professor como sendo um processo construído com bases em dois aspectos igualmente importantes:

[...] processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didáctico* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo

⁴ Foi conservada a ortografia de Portugal.

conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*.

Diante do exposto, entende-se que a prática e a teoria necessitam andar no mesmo compasso em cursos de formação de professores, e ao longo da vida profissional, sempre tendo a teoria com base para práticas pedagógicas consistentes.

3.3.1 Formação Inicial e o APEHTS

Lembrando que o APEHTS significa Atendimento Pedagógico a Escolares Hospitalizados ou em Tratamento de Saúde e requer que na formação inicial seja ofertada a professores a preparação para essa atuação específica, pois muitos cursos ainda não contemplam em seus currículos nem mesmo conteúdos teóricos relacionados ao APEHTS e um grande número de professores que saem dos bancos acadêmicos desconhece esta modalidade de ensino.

Na experiência vivida constata-se que muitos professores que iniciam suas atuações no APEHTS, seja em hospitais, casas de apoio ou no atendimento domiciliar, apesar de contarem com uma consistente formação inicial, não se sentem aptos e seguros para atuar nesta realidade de contexto tão diverso daquele para os quais foram preparados.

O desenvolvimento do trabalho com APEHTS exige do professor conhecimentos específicos e habilidades que não são requeridas no ambiente da escola regular. Dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática ainda persistente na formação inicial representa, especialmente neste caso, um obstáculo capaz de comprometer a formação e a posterior atuação deste professor neste contexto.

Há a necessidade de realizar uma integração entre a teoria apresentada pelas licenciaturas e a realidade onde os profissionais irão atuar, tal necessidade é urgente e representa uma lacuna a ser preenchida nos cursos de formação inicial, no que concordamos com o que afirma Pereira (1999, p. 62):

[...] 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.

Daí advêm a necessidade e a importância do estágio durante a formação inicial de professores, pois o estágio oportuniza a convivência com profissionais experientes nas especificidades de sua função no contexto do APEHTS.

O conteúdo do Parecer n.º 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, coloca a importância do contato entre o aluno em formação e o profissional experiente em atuação, o estágio representa a oportunidade de vivenciar a experiência prática e inserida no contexto físico:

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 durante o período de estágio que o futuro profissional da educação poderá observar e experimentar práticas educativas adaptadas à realidade do APEHTS, esta possibilidade pode encaminhar para um processo de ensino aprendizagem apropriado.

3.3.2 A Prática e o Estágio na formação de professores para o APEHTS

O Parecer Homologado e publicado no Diário Oficial da União de 21 de janeiro de 2004 traz as “Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional”, que cita o Artigo 2º do Decreto regulamentador (2004, p.3-4) que considera estágio curricular como sendo:

As atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação de uma instituição de ensino.

O Documento ainda faz referência ao caráter que o estágio deve apresentar nos cursos de formação quando coloca (2004, p.3):

O Decreto Federal nº 87.497/82 regulamentou a Lei Federal nº 6.494/77, caracterizando claramente o estágio supervisionado como “estágio curricular”, vinculado com a prática escolar do educando e não como um simples apêndice da atividade escolar, como se fosse uma “atividade extracurricular”

Apesar de o conteúdo do Decreto Federal nº 87.497/82 reconhecer que as atividades de estágio estão vinculadas à prática e não representarem um simples “apêndice” da atividade escolar, nos cursos de formação de professores, geralmente o estágio ainda é entendido como uma atividade obrigatória para o cumprimento da carga horária reclamada pelas instituições de ensino. As Instituições responsáveis pela formação de professores exigem de seus alunos, como forma de comprovar a realização do estágio, o preenchimento de fichas, relatos de experiências, fotos entre outros aspectos, tal preocupação termina por caracterizar o período de estágio como burocrático.

De modo geral, o período de estágio acontece de forma desconectada das atividades teóricas realizadas nas salas de aula, inclusive sendo reservado um período de tempo ao final do curso para a sua realização como se ele não fizesse parte do todo.

Vencer essa visão fragmentada entre teoria estudada na sala de aula e a prática vivenciada no período de estágio é necessária na busca de um núcleo articulador na formação do professor, tornando, dessa forma, a prática e a teoria indissociáveis, complementares e integrados como deve ser na prática educativa.

Tendo em vista a atuação do professor no APEHTS, é necessário constatar que a formação inicial disponível nas salas de aula, apesar de ser fundamental, não é o bastante na preparação de profissionais para a atuação neste contexto, sendo importante oportunizar um estágio de qualidade e articulado à teoria que propicie a integração do estudante na realidade vivida cotidianamente.

O professor do APEHTS necessita receber uma formação capaz de prepará-lo para atuar com escolares com necessidade e características específicas em um tempo e espaço diverso dos conhecidos nas escolas regulares. A dinâmica do hospital, Casas de Apoio ou Domicílios exige do professor adequações em suas ações, nos conteúdos e também adaptações do espaço físico, além de respeito à rotina hospitalar e aos diversos profissionais que atuam junto ao escolar nesses contextos.

O estágio representa a oportunidade de o estudante vivenciar esta realidade em que o professor do APEHTS atua e demonstra na prática a necessidade de lançar mão de outros conhecimentos, além dos inerentes ao professor de classes regulares, Fonseca (2003, p.25) descreve este professor nos seguintes termos:

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 importância do estágio curricular na formação de professores supervisionado por um profissional da educação experiente no contexto hospitalar, vai se caracterizar como um processo de ensino e de aprendizagem significativo. Reconhecer que o estágio insere os futuros professores na realidade e no cotidiano escolar e oportuniza uma aprendizagem que irá fundamentar suas ações é urgente e possível.

A partir das reflexões, cabe às instituições de ensino a preocupação com a formação de professores também para o contexto do APETHS, buscando parcerias com hospitais, casas de apoio e Secretarias de Educação que disponibilizam o atendimento domiciliar a seus escolares, com o objetivo de garantir a seus futuros professores a oportunidade de vivenciar e aprender com a docência nestes contextos, completando, assim, a lacuna existente na sua formação inicial nos moldes atuais.

3.4 REPENSANDO AS PROPOSTAS CURRICULARES

Diante do exposto, a necessidade de se repensar sobre as propostas curriculares dos cursos dirigidos a formação de professores é inerente. O Currículo, assim como a formação de professores, é um fator que influi na qualidade de ensino.

A literatura especializada registra diferentes significados para a palavra “currículo”, associando-a a conteúdos, experiências de aprendizagem, plano diretor, objetivos educacionais, entre outros. Qualquer que seja a nomenclatura dada ao currículo, seu caráter está atrelado a ideologias, relações de poder e cultura que devem ser analisados, como aponta Silva (1996, p.23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Com o surgimento do APEHTS, criou-se a necessidade de rever as propostas curriculares de instituições responsáveis pela formação de professores. Contemplar em seus currículos temas relacionados a esta modalidade de ensino, ainda nova, para o contexto de atuação do professor significa apreender novas atitudes diante dessas necessidades.

É possível dizer que o currículo torna viável o processo de ensino aprendizagem e constitui a parte central do projeto pedagógico, com esta afirmação concordamos com Sacristán (1999, p.61) que define:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O Currículo Formal pode ser conceituado como o currículo estabelecido pelas instituições de ensino sendo este composto por objetivos, diretrizes e conteúdos das disciplinas ou áreas de estudo. Moreira e Silva (1997) descrevem e classificam o Currículo ainda em Currículo Real e Currículo Oculto.

O Currículo Real é aquele que acontece de fato nas salas de aula em como consequência de um projeto pedagógico instituído pelo plano de ensino. O Currículo Oculto é representado por valores e normas implícitas no ambiente escolar ou do APEHTS, e esses contextos trabalham de maneira subliminar tais valores e normas, sem o conhecimento consciente de escolares. Ainda o Currículo Oculto é composto por tudo que os escolares vivenciam no cotidiano escolar em contato com as várias práticas, atitudes, comportamentos e percepções.

A necessidade de repensar as propostas curriculares nos cursos de formação de professores surge quando refletimos sobre a concepção que se tem a respeito da formação de professores. Se entendermos que esta formação deve ser reflexiva e objetiva a construção de competências profissionais para que possam atuar nos diferentes contextos e níveis focando as demandas sociais do momento histórico em que vivemos.

3.5 PARADIGMAS EDUCACIONAIS POSSIBILITANDO ESCOLHAS NA ATUAÇÃO COM APEHTS

Profissionais da educação necessitam de diversos conhecimentos para que realizem modificações em sua prática, entre eles, conhecer os paradigmas educacionais ao longo da história; dessa forma será possível eleger o que cabe e o que não cabe para uma educação de qualidade na atualidade. Ao professor que realiza APEHTS, essa necessidade é ainda maior, tendo em vista que existe nesta realidade a necessidade de se potencializar a aprendizagem já que o tempo, o espaço e o escolar são diversos dos da sala de aula regular. Conhecendo os paradigmas educacionais, o profissional da educação terá maior facilidade para escolher caminhos e posturas que possibilitem esta potencialização da aprendizagem em benefício dos seus escolares, portanto, apresentam-se alguns aspectos relevantes referentes aos paradigmas educacionais e suas principais características.

Novos desafios surgem para a ação docente diante das concepções educacionais sobre a prática pedagógica e das influências trazidas pelos paradigmas da ciência historicamente instituídos. O compromisso de ensinar de forma a garantir a aprendizagem, em diferentes níveis e contextos, pressupõe reflexão, ação, mudança e adequação de paradigmas.

Para Kuhn (2009, p.13), “um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade partilham”, sendo assim, entende paradigma como resultado das realizações científicas reconhecidas universalmente que durante algum tempo fornecem problemas e soluções regulares para uma comunidade científica.

Modelos conservadores já não cabem na realidade e nos objetivos que se tem com a educação de caráter geral e com a formação do cidadão na contemporaneidade. Em alguns aspectos, os modelos conservadores cooperam para o delineamento de um novo paradigma que traz em seu corpo a intenção de formar sujeitos desenvolvidos como pessoas, produtores de conhecimento e participantes do mundo do trabalho.

Profissionalizar o professor a fim de que ele seja capaz de inovar em sua ação pedagógica de maneira competente e humanizadora é o desafio lançado para a ação docente em busca do cidadão que se pretende formar. Conhecer os paradigmas educacionais e seu percurso histórico é essencial para que ocorram

mudanças significativas e positivas na educação nas suas diferentes ações e espaços.

3.5.1 Fundamentar a ação pedagógica é imprescindível

Um grande marco do mundo contemporâneo é o fenômeno da mudança, ininterruptas transformações ocorrem nas diversas instâncias sejam elas políticas, econômicas, tecnológicas, espirituais ou filosóficas, assim mudar é necessário e urgente para a sobrevivência em qualquer área de atuação, em especial na Educação.

Para Libâneo (2003, p.117), a educação de qualidade:

(...)é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em busca desse objetivo, a educação não poderia ficar à margem da realidade e vem exigindo mudanças em suas práticas representando o desafio de inicialmente envolver profissionais e pesquisadores conscientes da razão, do objetivo e da gestão do processo que compreende cada mudança no campo da Educação.

Para que a transformação ocorra é necessário antes de tudo fundamentar os conhecimentos sobre o objeto a que se pretende modificar, neste caso a educação e a ação docente. Lançar mão de conhecimentos relacionados a concepções e paradigmas educacionais históricos é a base para a efetivação desta mudança responsável.

A maneira de olhar professores e escolares como pares integrantes do processo de “ensinagem”⁵ e dos ambientes de aprendizagem, caracteriza e diferencia os paradigmas classificados como conservadores ou inovadores. As duas modalidades trazem em suas abordagens olhares que caracterizam o perfil de

⁵ A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto à de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

aluno, do professor, da metodologia, da avaliação e da escola como um todo. Essa caracterização reflete, além do momento histórico, o ser que se pretende formar.

Várias definições são encontradas na literatura para o termo “paradigma”, destacam-se aqui algumas delas para finalmente definir-se a terminologia que será utilizada no desenvolvimento desta pesquisa.

Paradigma para Moraes (1997, p.31) faz referência a modelo, padrões compartilhados que podem explicar certos aspectos da realidade, representando uma estrutura que vai além da teoria, gerando novas teorias.

Fazendo a relação entre a construção de paradigmas e o ser humano, Behrens e Oliari (2007, p.55) apontam que:

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.

Diante das temáticas anteriormente destacadas, elege-se e entende-se no decorrer desta pesquisa, paradigma como modelo empregado por uma comunidade científica em um determinado momento histórico.

3.5.2 Tecendo aspectos sobre os Paradigmas Educacionais

Os Paradigmas Conservadores, segundo Behrens (2010), se preocupam com a simples reprodução do conhecimento enquanto os Paradigmas Inovadores estão voltados para a produção do conhecimento; temos então nesse aspecto a principal diferença entre Paradigmas Conservadores e Inovadores.

Faremos a análise dos diferentes paradigmas tendo a escola regular como espaço podendo facilmente substituí-lo por outros espaços como o hospitalar, domiciliar ou salas de aulas em casas de apoio sem perder a essência do que é retratado.

Ao realizar uma análise sobre as características e as influências que os Paradigmas Conservadores trazem para a educação, nota-se que a escola nesta abordagem é um espaço conservador e cerimonioso sendo tomada como uma instituição modeladora e de ajuste social, que tem como objetivo a simples busca da reprodução de modelos. Para que esta reprodução seja efetivada diante do contexto

apresentado, a metodologia utilizada é mecânica, sequenciada e repetitiva. As atividades propostas não exigem reflexão e cabe aos alunos o papel de escutar, ler, decorar e repetir os modelos oferecidos pelo professor, o aluno ainda é visto como um adulto em miniatura, passivo, obediente e ingênuo, tornando-se neste processo um mero espectador da realidade.

O papel do professor nesta abordagem é o de transmitir e reproduzir o conhecimento de forma autoritária e rigorosa, além de tratar os conteúdos como prontos, acabados e inquestionáveis, ele é reconhecido como o centro da aprendizagem, autoridade máxima tanto moral como intelectualmente.

Dentro de uma realidade fechada a que remete essas concepções, a avaliação visa à exatidão com que a reprodução do conhecimento é realizada pelo escolar e geralmente acontece com periodicidade fixa de forma bimestral utilizando-se de um único instrumento a ser escolhido pelo professor que pode ser apresentado em forma de prova, exame, exercício, chamada oral entre outros.

O panorama formado pelas abordagens conservadoras na educação pode trazer espanto e até indignação entre os profissionais da educação, mas este fato nem sempre modifica a práxis educativa nas escolas e universidades, a manutenção de metodologias conservadoras instiga a reflexão e a ação urgentes, segundo Behrens (2010, p. 44):

O fator relevante a destacar é o de que o paradigma tradicional não foi ultrapassado em muitas instituições escolares e nas últimas décadas o discurso proferido pelos educadores desafia a buscar novas metodologias que venham atender as expectativas dos alunos, mas a realidade parece intransponível quando o professor fecha sua porta e começa a dar aulas.

As necessidades de ultrapassar e superar os paradigmas conservadores são uma realidade em qualquer contexto de ensino aprendizagem, pois a visão reducionista do conhecimento que apresentam não atende aos anseios dos escolares e da sociedade contemporânea.

Aspectos apresentados na caracterização do paradigma conservador e as divergências com a realidade social da atualidade fizeram surgir então uma crise, ou seja, uma crise nem sempre significa fracasso ou desconforto, mas pode e deve ser positiva levando-se em conta o que aponta Cardoso (1995, p.16):

Se de um lado a crise paradigmática provoca mal-estar na comunidade científica, de outro lado, faz brotar em alguns cientistas a consciência do momento propício para uma profunda renovação em suas concepções. A palavra *kiki* (crise, em japonês) revela com grande propriedade este movimento dialético. De seu radical deriva-se a palavra *kiken*, que significa perigo, e também a palavra *kikai*: *oportunidade, mudança*.

No centro da crise sofrida pelas abordagens conservadoras está a origem dos paradigmas inovadores. Cardoso (1995, p.17) afirma: “A formação de um novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. E este, por sua vez, nunca desaparecerá totalmente”.

A forma de ver o mundo, o ser humano, o cosmos, a natureza e suas relações sofreram modificações, e passa a ser vista sob uma visão holística que modifica também a maneira de ver o outro e a si mesmo. Na contemporaneidade, o homem vive em meio a uma crise multidimensional criada pelo fato de tratar o todo em partes, como nos currículos e metodologias apresentadas nos paradigmas conservadores, fato este que trouxe devastação e destruição lenta e contínua de nosso sistema planetário, psíquico, social e ambiental.

A visão holística da educação propõe integrar o indivíduo a sociedade e ao ambiente possibilitando a percepção de pertença e de responsabilidade sobre o todo e sobre si mesmo, privilegiando o trabalho com o corpo, a mente e o espírito, rompendo com a ideia de fragmentação, destacando o universo do ser e seu poder de transformar.

Essa visão coloca os paradigmas conservadores em descompasso com os objetivos da educação e do indivíduo que se pretende formar no século XXI.

Verdades antes tidas como inquestionáveis desabam diante da evolução científica e tecnológica e as verdades relacionadas aos paradigmas educacionais conservadores também passam a ser questionadas, fato que oportuniza o surgimento dos paradigmas inovadores. Segundo Behrens (2005), compreendem uma aliança entre as abordagens: holística, progressista e do ensino com pesquisa.

O paradigma inovador recebe várias denominações como: Emergente, Ecológica, Sistêmico da Globalidade e Da Complexidade. A caracterização da escola nesta abordagem reflete uma mudança drástica da visão que se tinha sob o paradigma anterior, sob essa concepção a escola é um ambiente inovador e democrático que busca uma sociedade mais justa e igualitária, educa para uma cultura planetária, dá importância à espiritualidade, alimenta a responsabilidade e

abre espaço para que professores e escolares reflitam e participem da intervenção na busca da transformação social.

A metodologia busca a contextualização e supera a fragmentação, preocupa-se com a ética, desenvolve a razão, o sentimento e a intuição de maneira simultânea. Busca a visão de unidade do mundo, estimulando a integração intercultural e a visão planetária das coisas. Promove a tolerância e o respeito às pessoas e preocupa-se em desenvolver as diferentes inteligências, busca a felicidade valorizando a reflexão, ação, curiosidade, espírito crítico e o questionamento. Não mais está ligada à reprodução do conhecimento, mas provoca a reflexão crítica descrita por Nóvoa (1991) na e para a ação visando à produção do conhecimento.

O escolar ganha um novo perfil, é visto como ser pleno e complexo, um cidadão do mundo envolvido no processo educativo, passa de passivo a produtor do seu próprio conhecimento, utiliza as duas partes de seu cérebro (razão e emoção). Busca uma melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes, conhece a si mesmo e aos outros, age de maneira reflexiva, criativa e participativa e aprende a aprender, tendo a consciência de que a aprendizagem é um processo que dura à vida inteira.

O professor que atua nesta abordagem apresenta comportamento crítico, reflexivo, exigente, sem deixar de ser sensível, amigo, parceiro e colaborador, e no contexto do APEHTS tais características são fundamentais para que a ação pedagógica aconteça de forma natural. O profissional da educação ainda deve ser desafiador, mediador e articulador e aprender enquanto ensina. Fomenta a cooperação e sua ação docente é relevante, significativa e competente e a paixão pelo papel que desempenha é evidente, mantendo em sua prática o enfoque sistêmico e a visão multidisciplinar.

A avaliação dentro dessa abordagem visa o todo e representa um processo e não um fim em si mesmo. É realizada de forma contínua, processual e transformadora, traz critérios claros considerando ainda a individualidade de cada escolar. Perde o caráter punitivo e ganha o caráter construtivo dando novo significado ao erro, ganhando a função de construir o conhecimento.

A escola na abordagem progressista descrita por Behrens (2010, p.72) propõe:

[...] precisa estabelecer um clima de troca, de diálogo, de inter-relação, de transformação, de enriquecimento mútuo, em que tudo é relacional, transitório, indeterminado e está sempre em processo. Caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresenta-se como local de problematização para compreensão do real, no qual se defende a importância dos conteúdos abertos às realidades sociais.

Em uma escola com esse perfil, a metodologia prevê uma relação dialógica séria, exigente e rigorosa, privilegia a produção crítica do saber e faz correspondência dos conteúdos com os interesses dos escolares, a discussão coletiva sobre os referenciais significativos é uma constante e a reflexão é feita na ação e para a ação. A relação construída entre escolar e professor é democrática e dialógica, sendo que a realidade circundante é passível de questionamentos realizados de maneira crítica e reflexiva. É realizado o intercâmbio entre sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido na metodologia dentro desta abordagem.

Nesta abordagem o escolar tem acesso ao saber sistematizado (livros, internet, revistas entre outros), tem responsabilidade sobre a transformação e construção da sociedade, além de conhecer e ter consciência sobre a realidade em que vive, participa da construção do conhecimento e tem o direito de saber mais e melhor o que já sabe e produzir o conhecimento que ainda não existe.

O escolar e o professor são sujeitos do processo exercendo uma relação de parceria. O professor exerce autoridade pela competência e não pelo poder ou força como acontecia nos paradigmas conservadores, ao ensinar aprende, representa um educador, líder, articulador e mediador. Provoca a análise do contexto, busca o diálogo e o processo, tem convencimento e envolvimento sobre sua ação, devendo estar exposto à cultura popular para que não atue de forma equivocada. Ao mediar, o professor deve tomar o saber sistematizado, o “saber de experiência feito” descrita por Freire (1985), para então produzir o conhecimento, ele é o sujeito de sua prática que cria e recria por meio da reflexão, entendendo que sua formação deve ser sistematizada e permanente.

A avaliação supera o estágio de senso comum (deveres e direitos) e passa a ser mútua e grupal, minimiza o peso da nota em nome da aprendizagem, e passa a ser vista como avaliação para a formação em detrimento do dar e receber notas; é caracterizada como contínua, processual e transformadora.

A abordagem do ensino com pesquisa destaca que a escola é um espaço produtivo onde professores e escolares têm a oportunidade de desenvolver projetos

conjuntos com o objetivo de produzir conhecimento, representa um ambiente inovador, transformador e que concebe a participação de escolares e professores na produção do conhecimento.

A metodologia vê o conhecimento de maneira interdisciplinar e como um processo em produção, provisório, relativo e passível de intervenção. A dúvida é companheira do processo e o erro é importante na construção do conhecimento, já que oportuniza o olhar crítico sobre o conteúdo e a resposta dada pelo escolar. A problematização é o ponto de partida que valoriza e possibilita a ação, a reflexão crítica, a análise e o pensamento divergente. Ensina a aprender a aprender e a pesquisa é tida como atividade inerente ao ser humano, além de representar o instrumento de ensino e provocar o uso das tecnologias.

O escolar é criativo, investigador, utiliza o raciocínio lógico, é produtivo e se percebe e atua como cidadão. Constrói textos e conceitos próprios e realiza pesquisas em vários níveis como interpretação reprodutiva, própria, e enquanto reconstrói o conhecimento realizando sua própria construção, cria e descobre.

O professor é inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida, é um orquestrador do conhecimento que encaminha a partir de projetos pedagógicos próprios os escolares a pensar e a aprender a aprender, mantendo uma postura positiva, possibilitando a construção de maneira crítica para apropriação do conhecimento elaborado. É um mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante, busca consolidar uma prática pedagógica consequente. Tem visão emancipatória, instiga a autonomia, acredita na capacidade do escolar incentivando a criatividade e a execução de mudanças.

A avaliação é contínua, processual e participativa, assim como na abordagem progressista, perde o caráter punitivo e passa a propor critérios construídos no grupo envolvendo professor e escolares, tem visão emancipadora e considera a qualidade do processo educativo dando valor ao envolvimento, à participação, à produção do conhecimento, ao progresso e à caminhada.

3.5.3. Transformando a Prática Pedagógica sobre bases consistentes

Os Paradigmas Conservadores são o berço dos Paradigmas Inovadores, enquanto os paradigmas conservadores tratavam de fragmentar o conhecimento, de ver o escolar como uma “tabula rasa”, o professor como autoridade máxima e dono

do conhecimento, a escola como única fonte de acesso ao saber elaborado e a metodologia priorizando a reprodução do conhecimento, os Paradigmas Inovadores trazem uma visão de todo, o professor não é mais importante que o escolar, o processo de aprendizagem é compartilhado por ambos os envolvidos no processo têm responsabilidades com o todo universal e tem a capacidade de produzir e modificar o conhecimento e o mundo em que vivem.

Transformar a educação e a prática pedagógica representa um passo importante para a modificação da sociedade e do mundo em que vivemos, e fundamentar essa ação é imprescindível.

As transformações necessárias para a adequação da educação aos paradigmas inovadores são eminentes visando atender à realidade neste século. Por exemplo, atitudes democráticas e coerentes que devem acontecer nas salas de aula, nos leitos dos hospitais, nos atendimentos pedagógicos domiciliares ou nas Casas de Apoio, enfim nos diferentes contextos, para que cada espaço modificado possa fazer a diferença e na sequência da vida acadêmica do escolar em tratamento de saúde.

3.6 O APEHTS ANTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante da evolução da história dos cursos de formação de professores ainda persistem problemas antigos, entre eles, a dicotomia entre a teoria e prática, as características reais do período de estágio e a dificuldade em romper com os paradigmas conservadores.

As instituições responsáveis pela formação de professores ainda preparam seus profissionais para a atuação para um único contexto: o espaço escolar convencional, ignorando ou fazendo breve menção a outros contextos que hoje compõem o campo de atuação do professor nos diferentes segmentos da sociedade. Geralmente as instituições em seus cursos de formação reservam ao final da grade curricular, um tempo ínfimo para proposição de uma visita ou o simples estudo de um texto sobre diferentes contextos, oferecendo, dessa forma, um conhecimento superficial sobre a atuação do professor em outras realidades. Esses cursos normalmente não contemplam em seus currículos “temas” relacionados ao APEHTS, fato que está em descompasso com a realidade vivida por profissionais da educação em nosso momento histórico.

Não se reivindica aqui uma formação diferenciada para o professor para atuar com APEHTS, mas sim uma formação de professores realizada por instituições que contemplassem conteúdos relacionados ao tema em seus currículos, capacitando seus futuros professores para a atuação também neste contexto que inclusive tem o apoio de políticas públicas.

Urge, pois, romper com a visão que se tem sobre a formação de professores, recusar a ideia de que o professor seria um mero transmissor de conhecimentos como apontavam os paradigmas conservadores e sim perceber que o professor constrói sua prática com bases teóricas inseridas na realidade vivida durante sua formação e com isso demonstrar que a formação inicial do professor pode e deve considerar todos os níveis e contextos em que este professor poderá atuar no futuro.

CAPÍTULO 4

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NUMA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Este capítulo trata das especificidades para a atuação do contexto do APEHTS justificando a necessidade da Formação Continuada de Professores, discute temas relacionados a NTICs que corroboram, potencializam e possibilitam a continuidade da formação de professores mesmo quando estes não têm a possibilidade de estar presentes em um espaço físico comum, utilizando a EAD como modalidade de ensino.

4.1 A REALIDADE VIVIDA NO APEHTS

A dinâmica da escola convencional, para o qual os cursos de formação preparam seus futuros profissionais, não apresenta muitos pontos em comum com a dinâmica de hospitais, casas de apoio e atendimentos domiciliares; no entanto destaca-se como ponto comum o compromisso com o processo de ensino aprendizagem.

A realidade vivida no APEHTS traz características do ambiente, dos escolares, das relações e das exigências de práxis educativas diferenciadas e específicas do contexto em que ocorrem. Sobre a necessidade de uma formação qualificada para professores que atuam no APEHTS, Matos e Muggiati (2011, p.308) afirmam:

[...] o profissional da educação deve ser estimulado a uma qualificada formação, com a qual irá atuar nesse contexto multidisciplinar, envolvendo o escolar hospitalizado, com protocolos de atendimento que transcendem o espaço da teoria e prática, mas que olhem e possam agir além dessas dimensões, a fim de que possa ele ter uma visão integradora do processo.

O profissional da educação no contexto do APEHTS precisa reconhecer as necessidades profissionais sugeridas pela ação pedagógica nesta realidade diversificada, sobre este aspecto Matos e Muggiati (2011, p.310) destacam que:

Cabe, portanto ao pedagogo e ao professor, neste contexto, rever sua postura anterior da realidade formal da educação e ampliar sua visão de maneira multifacetada, para possibilidades e os desafios que ali se apresentam. Pois, sua atuação no que tange a aspectos cognitivos e biopsicossociais, necessita ser repensada e reestruturada, tendo como base os diferentes segmentos que um cenário hospitalar apresenta.

Considerando essas entre outras especificidades do contexto do APEHTS, passamos a descrever algumas características que compõem esta realidade.

4.1.1 O escolar em tratamento de saúde

O APEHTS vem restabelecer o direito à educação de escolares em contextos diferenciados. Deve-se ter em mente que a criança e o adolescente em idade escolar mantêm suas características, necessidades, desejos e, sobretudo, seus direitos, mesmo quando se encontram em situações adversas como são o internamento ou tratamento de saúde em hospitais. Estas situações impõem a essas crianças e adolescentes uma modificação de sua rotina, os dias já não são como eram, passam então a conviver com pessoas estranhas, procedimentos nunca vistos, em um ambiente hostil.

A experiência vivenciada na área permite apontar que esses escolares deixam transparecer vários sentimentos negativos, entre eles, tristeza, insegurança, medo. Em relação a seus grupos sociais, eles demonstram um intenso sentimento de exclusão. Relatam, ainda, a falta que sentem de suas casas, seus objetos, seus colegas, amigos e de suas escolas, esta sensação é percebida quando se tem a oportunidade de conviver com esses escolares internados ou aqueles que estão passando por tratamentos de saúde prolongados.

O sentimento de exclusão pode alterar significativamente o desenvolvimento global desses indivíduos. O fato de se encontrarem em um ambiente ameaçador, desconhecido, onde a dor e a doença estão presentes, a cama é diferente, as pessoas são estranhas, onde não podem ter a liberdade que tem em casa, os torna vulneráveis quando esta situação os obriga a conviver com uma realidade totalmente diferente desconhecida e nova.

O internamento para a criança e o adolescente é um processo que requer muitos cuidados, tanto por parte deles quanto por parte de seus pais. Esse processo desencadeia emoções muito peculiares e aspectos inerentes a esta realidade, tais

como: sensação de abandono, medo do desconhecido, sensação de punição e culpa, as limitações das suas atividades e aparecimento ou intensificação da dor física. (Chiattonne, 1984).

Como consequência, Chiattonne (1998), cita vários efeitos psicológicos decorrentes da hospitalização, além das respostas de culpa, sensação de punição ainda surgem a ansiedade e depressão. Esses efeitos podem ser causadores de intenso descontrole emocional da criança e do adolescente doente e pode atingir as diferentes etapas do desenvolvimento. Sintomas como febre, dor, distúrbios da consciência, fadiga, angústia, podem ser provocados tanto pela própria doença, quanto pela ideia que a criança faz dela. (Chiattonne, 1998; Crepaldi, 1999; Gonçalves & Valle, 1999).

Chiattonne (1998, p.108) aponta as reações que crianças têm diante da doença:

A maneira como as crianças reagem à situação de uma doença (...) é reflexo de alguns fatores amplamente conhecidos, como: sua idade, estágio de desenvolvimento em que se encontra, o desconforto pela doença, o tipo de tratamento e seus efeitos colaterais, as limitações impostas, o entendimento da situação de doença, as ações do ambiente à sua volta e sua estrutura emocional.

O escolar que participa do APEHTS tem, como foi exposto anteriormente, características diversas dos escolares das salas de aulas convencionais já que enfrenta um período ímpar em sua vida. Esses alunos necessitam em seu dia a dia de atividades que os remeta à realidade do cotidiano anterior ao acometimento pela doença, e a inserção do ambiente escolar, no ambiente hospitalar com a presença, a escuta, a atenção, e o carinho de um professor devolve aos escolares a sensação de acolhimento, além de oportunizar o acesso aos conteúdos escolares e o cumprimento do ano letivo.

Ao longo de sua obra Ceccin (1999) ressalta o quanto é importante para a criança doente sentir-se produtiva e realizando atividades semelhantes às que realizam as crianças de sua faixa etária, incluindo as atividades escolares. Lembremos que a escola é um espaço no qual a criança, além de aprender as habilidades escolares, ainda desenvolve e estabelece relações sociais diversas; por isso ficar excluída desse espaço dinâmico e rico em vivências pode ser deprimente para a criança e ainda trazer uma quebra de identidade.

Além desses aspectos conhecidos sobre o APEHTS, o professor tem, entre outros, o papel de realizar uma escuta pedagógica minuciosa na busca de conhecer mais profundamente este escolar, suas necessidades e seus anseios, para que

possa então efetivar um trabalho pedagógico que venha a atender às expectativas e beneficiar este escolar em todos os aspectos, além do pedagógico.

4.1.2 O caráter da Escuta Pedagógica

Sobre o papel da Escuta Pedagógica no APEHTS, Fontes (2005, p.133) defende que:

O papel da escuta pedagógica aparece como a oportunidade de a criança se expressar verbalmente, e também como a possibilidade da troca de informações, dentro de um diálogo pedagógico contínuo e afetuoso.

O afeto deve ter presença constante, na relação entre o professor e o escolar neste contexto, possibilitando o estabelecimento de um vínculo de cumplicidade e parceria no processo de aprender e de ensinar, como exige os paradigmas inovadores.

Uma conexão direta é feita entre a prática da Escuta Pedagógica e a atuação do professor no contexto do APEHTS por Fontes (2005, p. 135), quando coloca que:

A escuta pedagógica surge, assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos de pedagogia hospitalar. Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico.

A Escuta Pedagógica se mostra, diante do exposto, como uma prática do professor que pode levar a um conhecimento menos superficial do escolar atendido, conhecendo-o assim suas particularidades e perfil, o que representa um fator importante para a práxis educativa neste contexto.

4.1.3 Desafios do Professor do APEHTS

O professor do APEHTS necessita de uma formação que tenha como base uma teoria de conhecimento e uma prática consciente, reflexiva e acima de tudo inovadora, para que, dessa forma, oportunize ao escolar o apoio e a orientação necessários ao longo do processo da aprendizagem neste ambiente diferenciado. O trabalho pedagógico desenvolvido no APEHTS requer do professor a capacidade de

aprender a partir dos desafios apresentados pela realidade, fundamentando suas ações em bases teóricas consistentes o que irá possibilitar a reconstrução das teorias tanto pedagógicas quanto didáticas proporcionadas por sua formação inicial.

Tendo como base os paradigmas inovadores, espera-se do professor do APEHTS que desempenhe funções que orientem, encaminhem, colaborem e organizem as aprendizagens e as atividades do escolar, buscando métodos diferenciados de atendimento.

Do professor do APEHTS, espera-se que este apresente comportamento sensível sem deixar de ser exigente, crítico, reflexivo, amigo e parceiro em sua práxis educativa. Este professor ainda deve ser desafiador, mediador e articulador e aprender enquanto ensina. A paixão por seu trabalho deve ser evidente, e ela acontece naturalmente neste contexto que por si encanta os diversos profissionais que atuam nesta área. A prática deve manter o enfoque sistêmico e a visão inter, multi e transdisciplinar, como nos apresenta Matos (2006, p.3632 -3633):

[...] multidisciplinaridade em contexto hospitalar, nos aponta diversos saberes conferidos neste ambiente, como sensível resposta à promoção da vida com saúde, onde convergem as diversas ciências em prol da qualidade de vida. [...] Interdisciplinaridade por sua vez, assenta-se na integração e na inter-relação de profissionais inseridos em contexto hospitalar. [...] Já a transdisciplinaridade, que transcende a própria ciência, busca o vislumbre além-corpo, não centrando-se somente em aspectos físicos e biológicos, mas outros tantos olhares que vem revestidos em essência de valores e humanização com afeto, envolvimento, doação, magia, ente outros atributos essenciais a tantos que permeiam este espaço vital.

Deve-se ainda lembrar de que as exigências feitas ao professor de escolas convencionais são diferentes daquelas feitas aos professores do APEHTS, Paula (s/d, p.12) menciona que:

[...] este tipo de trabalho não requer somente a formação acadêmica, mas habilidades específicas de uma *práxis* pedagógica complexa que envolve diferentes aspectos no trabalho cotidiano como: sensibilidade para atuar com crianças, adolescentes e famílias fragilizadas, conhecimento da realidade hospitalar e das patologias, habilidade para lidar com diferentes grupos de alunos, pais e com as equipes multidisciplinares, capacidade de elaboração 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.

Um dos compromissos do professor em diferentes contextos é o de disponibilizar em sua atuação melhores condições à humanidade, para tanto é necessário que tenha uma visão humanitária no desenvolvimento de suas funções, sendo capaz de resgatar, dessa forma, o ser humano que se encontra amedrontado dentro daquele escolar que os outros profissionais atendem durante o tratamento de saúde.

A presença do professor no APEHTS buscando garantir aos escolares não só o direito ao atendimento pedagógico mas um desenvolvimento integral, demonstra uma preocupação com o tratamento igualitário e universal, possibilitando a essas crianças e adolescentes a inclusão social e a continuidade de seus estudos.

Os diversos papéis que o professor desempenha no APEHTS promovem a valorização pessoal do escolar, levando-o a uma recuperação da saúde bem mais rápida do que aqueles que não recebem esse atendimento, o que reflete numa melhoria do rendimento escolar inclusive depois da cura ou ao final do tratamento.

Vale lembrar que esta modalidade de ensino vem ampliar e flexibilizar a ação da escola, e tem demonstrado uma contribuição significativa para a melhoria das condições de letramento da população em questão, tornando a educação integral e efetiva em seu sentido pleno, que representa uma das funções do professor do APEHTS.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O tema formação continuada de professores desperta a preocupação e o interesse de estudiosos e envolvidos no cotidiano das instituições de ensino quando estes se atêm à carreira e ao desempenho deste profissional no decorrer dos anos.

Mudanças sociais, econômicas e culturais, marcas da sociedade contemporânea, interferem nos meios acadêmicos e nos processos de formação de professores, visando à melhoria da qualidade do ensino, que hoje exige, entre outras construções, a construção da cidadania. Com esse objetivo e para que a educação atenda às novas necessidades do conhecimento, sem deixar de contemplar os “Quatro Pilares Fundamentais da Educação”, fatores que tornam a atividade de repensar a formação do professor em uma exigência.

Coordenado por Jacques Delors o livro “Educação: um tesouro a descobrir” aborda os Quatro Pilares Fundamentais da Educação que representam os princípios

que definem as estratégias para a promoção da educação como desenvolvimento humano e, portanto, devem ser contemplados pelas ações educativas também em espaços diferenciados como o do APEHTS.

Os Quatro Pilares da Educação compreendem: **Aprender a Conhecer**, que é o pilar que possibilita um novo olhar sobre a própria aprendizagem oferecendo a ela um caráter prazeroso e composto por descobertas e construções de conhecimento ao longo da vida. Conforme Delors (2009, p.2) esta aprendizagem é caracterizada como:

Este tipo de aprendizagem que visa nem tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e uma finalidade da vida humana.

Aprender a Fazer aprendizagem que não contempla apenas a formação para a atuação profissional, mas também a competência para trabalhar em equipe e utilizar seus conhecimentos para a solução de problemas, desenvolvendo espírito cooperativo e a humildade para reelaborar conceitos que representam valores necessários ao trabalho coletivo. Sobre a impossibilidade de desunir o Aprender a Conhecer do Aprender a Fazer, e os desafios desta aprendizagem Delors (2009, p.4) aponta que:

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem esta mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em pratica os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?

Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros, é a aprendizagem que representa um dos maiores desafios na atualidade, como destaca Delors (2009, p.6) quando provoca a reflexão sobre o futuro da educação sob este aspecto:

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. [...] Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

Essa aprendizagem valoriza a convivência e a compreensão do outro, desenvolvendo a senso de interdependência, a administração de conflitos e a participação em projetos comuns.

Aprender a ser é o pilar que busca o desenvolvimento da sensibilidade, da responsabilidade pessoal, do sentido ético e estético e do pensamento crítico e autônomo, entendendo a aprendizagem como integral considerando todas as potencialidades de cada ser. Delors (2009, p.8) argumenta que:

Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Diante da necessidade de se implantar uma nova proposta pedagógica Perrenoud (2000) destaca, que essa deve ser capaz de modificar a postura que se tem perante o conhecimento, exigindo a melhoria e adequação das práticas no processo de ensino aprendizagem, a formação continuada ganha grande destaque. Tem-se, então, que se o objetivo é modificar a educação, é necessário que se oportunize e priorize a formação continuada eficiente dirigida aos seus profissionais.

A trajetória histórica da formação continuada de professores no Brasil nos últimos quinze anos mostra um grande crescimento no que diz respeito ao número, às formas e características das iniciativas denominadas de maneira generalizada como educação ou formação continuada. Sob a denominação de formação continuada de professores ainda surgem aspectos que os diferenciam quanto aos conteúdos, objetivos, tempo de duração e modalidades.

Historicamente, segundo os Referenciais para a Formação de Professores – MEC (1999), no Brasil a formação continuada de professores recebe destaque em 1980, mas foi na década de 1990, conforme Nóvoa (1991), que ganhou status de estratégia fundamental no processo de construção do novo perfil profissional do professor.

As diferentes tendências resultantes dos diversos paradigmas de educação inevitavelmente marcaram também a história da formação continuada de professores. Temos como modelo clássico a formação continuada como um processo de atualização da formação inicial, que deveria funcionar como uma

“reciclagem” de conhecimentos e saberes adaptando-os a novas circunstâncias, nem sempre relacionando as informações didáticas, pedagógicas e científicas com o contexto da prática educativa do professor.

Segundo Prada (1997) alguns termos utilizados para nomear ações de formação continuada de professores, ao longo dos anos e espaços geográficos, veem imbuídos de concepções filosóficas que orientam o processo em si. A Tabela 1 apresenta algumas das diversas denominações recebidas por programas de formação continuada segundo o autor:

Tabela 1- Termos Empregados para Formação Continuada de Professores

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-89)

Como demonstram as informações da tabela, as diversas nomenclaturas, sejam elas adequadas ou não, utilizadas para denominar o exercício do profissional

da educação de aprender ao longo da vida sempre traduzem concepções filosóficas retratando exatamente o que se espera do professor ao final da formação continuada ofertada.

Dentre as muitas designações de Formação Continuada destacamos aqui a de Tescarolo (2004,p.112), que define Formação Continuada como sendo:

[...] aquela derivada da ocupação profissional empreendida após o período da graduação que licencia uma pessoa profissional do ensino – portanto com intenção de aperfeiçoamento mais do que de aquisição de base.

Assim, consideramos que a formação Continuada de Professores deve abandonar o conceito de processo de atualização que lança mão apenas da aquisição de informações científicas, psicopedagógicas e didáticas descontextualizadas da prática do professor em seu ambiente de atuação, para em seu lugar adotar um conceito de formação que, com bases na reflexão crítica, consista na construção de conhecimentos e teorias sobre a práxis educativa.

4.2.1 O Modelo Clássico e seus impasses

Como modelo clássico de formação continuada, entende-se como o retorno aos bancos acadêmicos do profissional da educação formado e atuante que busca renovar ou aprofundar seus conhecimentos, além de suprir lacunas deixadas pela formação inicial em programas de atualização, aperfeiçoamento e programas de pós-graduação nas modalidades *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Esses modelos ainda incluem participações em congressos, simpósios e encontros usualmente promovidos por Secretarias de Educação, Universidades ou Entidades que se interessam pelo tema. Sob esse modelo, a Universidade representa o local entendido como aquele que, reconhecidamente, propicia o acesso a informações atualizadas e às novas tendências.

Nesse contexto, não se consideram as escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento que são. Esse modelo clássico tem sido o mais utilizado e aceito, porém, Candau (1999) aponta em sua obra, três eixos importantes e não considerados por esse modelo como centrais para reavaliar a formação continuada dos profissionais da educação. Como primeiro eixo, essa

autora considera a importância de ver a escola como local de formação continuada; como segundo, a necessidade de valorizar os saberes da experiência docente e, por último, mas nem por isso menos importante, a necessidade de considerar o ciclo de vida dos docentes.

Ver os ambientes do APEHTS como local de formação continuada valorizando os saberes da experiência não requer muitas pesquisas e estudos, já que nestes espaços é que os professores socializam saberes e conhecimentos docentes. É no hospital e nas casas de apoio que os professores desenvolvem suas práticas e experiências e encontram a oportunidade de refletir sobre elas junto a outros profissionais de educação que atuam no mesmo contexto. Diante desse fato, a construção de saberes no ambiente do APEHTS representa uma modalidade de formação continuada importante que é encaminhada pela reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

O professor que atua no APEHTS adquire competências inerentes à realidade profissional que vive, Assis (2009, p.102) descreve o professor do APEHTS desta forma:

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.

Então, os professores que atuam há algum tempo no APEHTS desenvolvem competências que possibilitam transformar o ambiente da práxis em um local privilegiado para a formação continuada de outros professores e de si próprios.

Durante os encontros realizados entre esses professores, ganham destaque os momentos de trocas de experiências e práticas, quando os professores têm a oportunidade de falar de seu trabalho e de suas vivências, representando assim um momento valioso de formação continuada para si e para seus pares. Geralmente esses profissionais, talvez por “falarem a mesma língua”, têm bem mais a oferecer do que aqueles profissionais que, apesar de dominarem os conteúdos teóricos, não têm a vivência com esta realidade diferenciada. Vale notar que não entendemos aqui que a teoria seja menos importante, mas que o fato de se conhecer a realidade vivida no contexto do APEHTS torna possível fazer uma relação entre a teoria e a

prática de forma mais adequada. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1991, p.30) concorda com Candau (1999) por entender que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Para que a formação continuada que ocorre na escola ou em qualquer espaço onde ações educativas aconteçam, existem condições mínimas necessárias para que represente uma ação crítica. Sobre esse aspecto, Tescarolo (2005, p.115 e 116) aponta que este tipo de formação deve assegurar:

- uma base teórica que evite transformá-lo em técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática, baseada na transmissão de informações;
- uma ação pedagógica que se torne eficaz a partir da criação de condições para que realize uma análise crítica da realidade, o que supõe a superação de um currículo fragmentado, que separa e entende o conhecimento como encadeamento de informações;
- o desenvolvimento da capacidade de pesquisa como meio de produção de conhecimento;
- a implantação de um projeto de formação continuada em serviço, que dispensa, antes reforça, um programa pessoal permanente de estudos.

Segundo Almeida (2005, p.4), para contextualizar a formação do professor como processo de desenvolvimento profissional é necessário entender que:

[...] a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. Essa contextualização também propicia um caráter mais orgânico às várias etapas formativas vividas pelo professorado, assegurando-lhes um caráter contínuo e progressivo.

É destacada ainda por Almeida (2005, p.3) a importância de se perceber cada professor como ser único com suas particularidades e vivências profissionais e pessoais ao mencionar: “[...] há que se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho”.

A formação de professores é entendida por Garcia (1989, p. 26) como uma área de conhecimento e investigação e cita a ideia de Zabalza (apud GARCÍA,1989),

que coloca de forma clara que a Didática tem seu centro no estudo nos processos que levam o professor a aprender e a desenvolver a própria competência profissional. Garcia (1989, p.27) ainda aponta o objetivo da formação de professores como:

A formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.[...] A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente seja – de aula.

Nota-se que a formação continuada do profissional da educação se desenvolve durante toda a sua carreira e coloca em movimento tanto saberes teóricos quanto práticos, proporcionando o desenvolvimento de bases para que cada profissional repense suas atividades e construa a partir daí seus saberes de forma contínua e intermitente. Almeida (2005, p.4) citando Garcia (1995) conclui e define formação continuada:

Podemos, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Atualmente existem diversas modalidades de ações de formação continuada de professores fora do contexto de atuação. Segundo Almeida (2005, p.13-15) as ações propostas são: A formação continuada realizada na escola; a formação continuada realizada pela universidade; a formação continuada realizada por museus e centros culturais; a formação continuada realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais e ainda a formação continuada realizada no modelo de Educação a Distância.

A modalidade de formação continuada em Educação a Distância (EAD) vem, segundo Almeida (2005, p.13), crescendo muito em nosso país. Este crescimento se justifica pela grande procura de formação por parte dos profissionais da educação que não tem a possibilidade de realizar cursos presenciais, por diversos motivos. Geralmente, os cursos em EAD são baseados em suportes de comunicação como a internet, utilizando também vídeos e televisão. Alguns desses cursos são mistos

combinando momentos presenciais aos momentos à distância. A estrutura dos cursos trazem, de modo geral, videoconferências, chats, fóruns e utilizam textos ou apostilas.

Apontamos, porém, para uma questão que requer adequações não só, mas particularmente, nesta modalidade de ensino em que nem sempre os temas abordados vêm atender às realidades e aos problemas vividos pelos professores que participam da formação. A atitude de associar contribuições reais à prática dos profissionais participantes do curso pode apontar para a solução desta questão.

4.3 REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Neste início do século XXI, a denominada Sociedade da Informação é o foco principal dos debates sobre desenvolvimento tanto em nível local como global em diferentes instâncias. O termo Sociedade da Informação vem substituir o conceito complexo de sociedade pós-industrial apresentando como conteúdo o novo paradigma técnico-econômico descrito por Toffler (2003). Na sociedade industrial, a preocupação recaía sobre insumos mais acessíveis de energia, a preocupação nos dias de hoje é com insumos mais acessíveis de informação que vêm sendo favorecidos pelos avanços tecnológicos da microeletrônica e das telecomunicações.

Castells (2000) denomina a sociedade pós-industrial como “sociedade informacional” e caracteriza este período histórico fazendo a sua relação com o desenvolvimento e a reestruturação do capitalismo que teve seu início nos anos 80. O autor menciona ainda o “paradigma da tecnologia da informação” e elenca suas características fundamentais como o poder de transformar a informação em matéria prima, ter alta penetrabilidade, o predomínio da lógica de redes, a flexibilidade e a crescente convergência de tecnologias, características estas que expressam a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.

A Sociedade da Informação traz além de um novo modelo econômico, mudanças profundas nos comportamentos, valores e atitudes tanto nos aspectos sociais quanto políticos. Na Sociedade da Informação as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) representam uma alternativa a ser mobilizada em benefício da educação e da aprendizagem, cabendo a cada sociedade escolher

que tecnologias educacionais são mais adequadas para o desenvolvimento da educação.

Diante do grande volume de informações veiculadas nesta sociedade, o desafio da educação é o de transformar as informações por meio da real comunicação em conhecimento. O desenvolvimento da educação, da cultura e da ciência diante desta realidade está ligado à capacidade de compartilhar informações e de criar novos meios de aprendizagem.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem é referenciada por Werthein (2000, p. 77) e constitui a base dos direitos a informação na sociedade da informação para que a Sociedade da informação seja mais justa e global, quando aponta o “Programa Informação para todos” que:

deverá prover uma plataforma para a discussão global sobre acesso à informação, participação de todos na sociedade da informação global e as conseqüências éticas, legais e societárias do uso das tecnologias de informação e comunicação. Deverá prover também a estrutura para colaboração internacional e parcerias nessas áreas e apoiar o desenvolvimento de ferramentas comuns, métodos e estratégias para a construção de uma sociedade de informação global e justa.

Vivemos então na denominada Sociedade da Informação onde o aspecto social tem novos contextos. Os computadores conectados a internet permitem a criação, o controle e a seleção das informações e da comunicação. O computador se apresenta como um sistema aberto aos usuários, onde é possível criar e recriar individualmente ou em grupo informações e comunicações enquanto se constrói o conhecimento.

4.4 A PRESENÇA DAS NTICS NA EDUCAÇÃO

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs correspondem a um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si que oportunizam por meio de funções de hardware, software e telecomunicações uma nova forma de se comunicar, podendo ser utilizadas em negócios, pesquisa científica e ensino e aprendizagem.

Os recursos tecnológicos que compreendem as NTICs estão presentes em nosso cotidiano, são eles: computadores pessoais; câmeras de vídeo, webcams e

câmeras de fotos para computadores; CDs e DVDs de gravação doméstica; celulares; Tvs a cabo, email; internet; scanners, Wi-Fi entre outros.

A tecnologia está hoje indissociavelmente incorporada à atividade humana e tornou-se uma das linguagens mediadoras das relações com o mundo. A tecnologia cria nova mentalidade e maneiras de estruturar o pensamento, diferentes valores e novas linguagens. A cultura da informática possibilita formas de se comunicar e de conhecer distintas daquelas que conhecíamos até recentemente; provoca transformações significativas no coletivo humano porque se constitui como pano de fundo para inúmeros fenômenos sociais (Lévy, 1999).

As NTICs oportunizam agilidade, horizontalidade e possibilita a manipulação de conteúdos da comunicação e da informação por meio da digitalização e da comunicação entre redes. Entende-se aqui redes como um conjunto de computadores que funcionam independentemente do outro e estão interconectados por cabos possibilitando o compartilhamento de softwares, informações e arquivos. As Tics nos encaminharam então à Sociedade da Informação e do Conhecimento que tem suas bases, sobretudo, nas redes de comunicação telefônica e virtual.

As NTICs têm papel importante na criação de ambientes colaborativos e na gestão do conhecimento, já que permite a participação de muitos pares na construção de saberes e ideia. Porém, Silva (2003) ressalta que a tecnologia da informação apenas promove a infraestrutura, portanto, o trabalho colaborativo e a gestão do conhecimento em si envolvem aspectos culturais de gestão e humanos.

No ambiente de aprendizagem, as NTICs podem auxiliar professores em suas práticas pedagógicas. A presença das NTICs na educação, assim como na sociedade da informação, é algo inerente e indissociável, que exige mudanças na práxis educativa, na postura do professor e do escolar. Como aponta Kenski (2007, p.45):

As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

O ritmo intenso e acelerado das inovações tecnológicas é comum à chamada geração digital que as assimilam e as domina com grande facilidade, este fato exige

da educação em qualquer nível ou contexto que se qualifique podendo então fazer uso destas inovações para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais criativo estimulando os parceiros envolvidos nele.

4.5 REFLEXÕES SOBRE A EAD, SEU PERCURSO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Dentre os modelos de Formação Continuada destacamos aqui a modalidade a Distância por ser este o modelo utilizado pelo curso analisado nesta pesquisa.

A legislação educacional do Brasil (1998, p.1) decreta em seu Art. 1º que a: “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Souza (2013) traz os dados de uma pesquisa realizada pela Associação E-Learning do Brasil com o objetivo de demonstrar o crescimento da EAD no Brasil afirmando que:

A educação a distância veio para ficar. Aos que ainda estavam reticentes sobre a evolução desta modalidade de ensino no Brasil, um estudo recente realizado pela Associação e-Learning Brasil não deixa dúvidas: o setor vem se consolidando ano a ano e deve manter taxas de crescimento de 40% ao ano até 2010, quando deve movimentar um volume de R\$ 3 bilhões. Fonte Secretaria de Educação a Distância (Seed/ MEC).

Souza (2013) ainda faz referência ao reconhecimento da importância desta modalidade de ensino no Brasil quando menciona a colocação feita pelo diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED):

Para o diretor científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), Waldomiro Loyolla, a comunidade acadêmica e o Ministério da Educação (MEC) já reconhecem hoje a importância dessa modalidade de ensino no país, amparada na crescente profissionalização das instituições e na franca expansão desse sistema.

Essas duas colocações demonstram que a modalidade de ensino a distância vem ganhando a confiança e a credibilidade dos estudantes e professores no Brasil e está sendo observada e estudada como mais uma forma de educar.

Para Moran (2000, p. 6):

A educação a distância pode ser feita nos mesmos níveis que na educação regular: É mais adequada para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece na pósgraduação e também na graduação.

Moran (2000, p.8) fala sobre as tímidas, mas importantes mudanças pelas quais está passando a EAD nos últimos anos, nos apresentando um novo panorama, mais adequado ao paradigma inovador que se deseja. O autor relata que, apesar de muitas organizações se limitarem ainda a fazer a simples transposição do ensino presencial para o virtual, permitindo que prevaleça uma interação fria:

já é perceptível que começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação a distância. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas e mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação. Da comunicação *off line* estamos evoluindo para um mix de comunicação *off e on line* (em tempo real).[...] As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo.

A partir das colocações anteriores elencaremos vantagens e desvantagens desta modalidade de ensino vinculadas à realidade vivida pelos professores que, por vezes, os afastam e até os impedem de aproveitarem as oportunidades de participação em cursos de Formação Continuada nos modelos clássicos.

4.5.1 Pontos positivos e os entraves da EAD

Existem inúmeros pontos positivos nos curso de formação continuada na modalidade à distância, mas também pontos negativos que devem ser considerados ao fazer a opção por esta modalidade de ensino visando à aprendizagem significativa.

Em um país de proporções continentais como é o Brasil, há de se considerar como primeiro ponto positivo da EAD, o de encurtar distâncias entre o conhecimento e os estudantes. O estudante pode morar em uma pequena vila rural, mas caso

possua acesso à internet terá a possibilidade de realizar sua formação. O fato de diminuir distâncias geográficas é apontado por Palloff (2004, p.23):

Muitos administradores adotaram a aprendizagem a distância *on-line* porque acreditam que ela representa um meio pelo qual os alunos adultos, que vivem longe dos *campi*, podem ser recrutados.

As abordagens de ensino da modalidade EAD devem ser adequadas e centradas no estudante, em suas características, ritmo e formas de aprender. Palloff (2004, p.13) ressalta esse aspecto quando analisa o desenvolvimento da EAD no que diz respeito a seu foco:

Quando a aprendizagem *on-line* estava em seus primórdios, o foco estava em orientar os professores quanto ao uso da tecnologia e sobre como elaborar um curso *on-line*. Contudo, com a percepção de que os alunos, nesse tipo de curso, não necessariamente sabem como interagir com o professor, com o material ou com os colegas, o foco passou a ser os próprios alunos. A aprendizagem *on-line*, em seu melhor aspecto, está centrada e focada no aluno.

Na EAD, o material do curso fica disponível para que os estudantes acessem quantas vezes entenderem necessário, a qualquer hora e a qualquer dia, o que facilita que a aprendizagem aconteça de acordo com a disponibilidade de cada um.

Os professores e tutores envolvidos no curso devem ter conhecimentos práticos além dos teóricos, para possibilitar aos estudantes que façam a transposição dos conceitos teóricos para situações reais do seu cotidiano profissional com o apoio dos professores. Para que o professor obtenha sucesso no contexto da EAD, algumas características devem fundamentar suas ações, entre tais características estão as que elenca Palloff (2004, p.15):

- Flexibilidade.
- Disposição para aprender com os alunos e com os outros.
- Disposição para ceder o controle aos alunos tanto na elaboração do curso quanto no processo de aprendizagem.
- Disposição para colaborar (trabalhar em conjunto)
- Disposição para afastar-se do papel tradicional do professor (Palloff e Pratt, 2002)

Na modalidade EAD o uso da internet desenvolve habilidades e a familiarização com o uso das mais diversas tecnologias o que na sociedade da informação e da tecnologia é fundamental.

Os preconceitos que poderiam existir em um curso presencial em relação a sexo, idade, raça, temperamento ou outro aspecto, desaparecem na EAD e a participação flui com maior facilidade e de maneira mais espontânea, além de possibilitar ao estudante um tempo maior para pensar sobre sua contribuição podendo fazer seus comentários quando se sentir seguro. Os ambientes conhecidos como “salas de bate-papo” podem sim criar vínculos fortes entre os participantes do grupo, e assim a aprendizagem cooperativa e colaborativa pode acontecer. Todos os estudantes do grupo podem participar e contribuir quando acharem por bem.

O aprendizado em equipe é favorecido na EAD, pois a possibilidade de realizar trabalhos em grupos com o uso dos ambientes de aprendizagem e dos emails elimina os problemas em relação a horários e locais para reunir os participantes da equipe.

A EAD aproxima professores e estudantes, pois, por meio de emails, grupos de discussão e as salas de bate-papo, o professor estará sempre disponível, não sendo necessário marcar um horário específico, por exemplo, para sanar uma dúvida.

Temos aqui listadas algumas das vantagens apresentadas pela modalidade EAD de ensino aprendizagem, demonstrando que esta possibilita uma flexibilidade nos aspectos de onde, quando e em que ritmo estudar, facilitando e adequando a realidade de cada estudante.

Alguns entraves ainda persistem na modalidade EAD, um deles é a dependência tecnológica já que se deve considerar e respeitar as dificuldades encontradas pelos estudantes em relação ao acesso às tecnologias que medeiam o ensino, no caso da inexistência ou uso inadequado das tecnologias, o processo de ensino e aprendizagem ficam comprometidos. A resistência dos estudantes ao novo e às mudanças representa também um entrave, que dificulta a aprendizagem utilizando ambientes on-line.

A relação entre os estudantes e o professor nesta modalidade de ensino é diferente do vivenciado na modalidade presencial, por este motivo, o tempo para que ocorra o feed-back das atividades pode representar um problema, o estudante e o professor precisam se organizar e se adequar para que transformem o ambiente on-line em um ambiente de interação que atenda às necessidades de comunicação de todos os envolvidos, lançando mão dos mais diversos meios, como videoconferência, salas de bate-papo ou chats, além dos emails.

Como podemos notar, os pontos positivos apontados nesta modalidade de ensino superam os entraves que reclamam ações que as solucionem. Pode-se perfeitamente considerar a EAD como um processo educativo válido e de qualidade na sociedade da informação e da comunicação em que vivemos.

4.5.2 O estudante da EAD

O estudante nesta modalidade de ensino deve apresentar algumas qualidades para que obtenha sucesso durante o curso, Palloff (2004, p. 30 - 33) lista e discute as qualidades destes estudantes:

[...] O aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los. [...] Os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais. [...] O aluno virtual não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação. [...] O aluno virtual deseja dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vê o curso como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma. [...] Os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente. [...] A capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso. [...] Finalmente algo que, provavelmente, seja o mais importante: o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

O estudante virtual necessita de disciplina para o estudo e do entendimento de que é o principal responsável por sua aprendizagem, assim, cabe a ele organizar seu próprio aprendizado em relação ao tempo que dispõe, evitando o acúmulo de leituras e de atividades, deve ainda permitir seu envolvimento como aconteceria em um curso presencial, além de entender a integração e a interação como fundamentais para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem. Almeida (2003, p.331) aponta para a mesma direção quando define a EAD e o papel do estudante:

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração.

Tendo presentes os aspectos expostos e discutidos neste capítulo, percebe-se que a sociedade da tecnologia e da informação trouxe para a educação a possibilidade da criação da modalidade EAD.

A EAD representa nos dias atuais uma modalidade indicada para a formação continuada de professores para a atuação com o APEHTS, tendo em vista que os profissionais que atuam neste contexto estão dispersos em todo o território brasileiro e nem sempre próximos geograficamente de polos responsáveis por ministrar cursos de formação continuada de professores tendo como objetivo a qualificação para o APEHTS.

CAPÍTULO 5

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem caráter qualitativo do tipo estudo de caso exploratório por incluir características inerentes a esta modalidade de estudo.

Em específico a pesquisa qualitativa tem como característica a busca de dados descritivos por meio de contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo vivido e analisado. Esse contato, no caso desta pesquisa, ocorreu durante todo o processo da sua elaboração, já que o pesquisador teve participação direta e interativa na elaboração e no desenvolvimento do curso de extensão para a formação continuada de professores que atuam com APEHTS, e essa interação objetivou o entendimento e a interpretação dos fenômenos apresentados pelos envolvidos na situação estudada.

Maanen (1979 apud PONTE,1996, p.1), trata a pesquisa qualitativa como aquela que:

[...]Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados entre contexto e ação.

A pesquisa apresenta o tipo estudo de caso por estar relacionada a um curso e um público claramente definidos, buscando conhecer sua unidade e sua identidade o que atende às características apontadas por Ponte (1994, p.2), quando define estudo de caso como sendo:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse.

Nesta pesquisa o programa particular focalizado a que se refere Ponte, é o curso de extensão de formação continuada online para professores que atuam com APEHTS, que ganha importância pelo que revela e pelo que representa, já que se

investigam problemas práticos e questões do cotidiano, deste contexto. Ademais, busca expressar os dados e a análise em palavras e citações tendo como produto final uma descrição densa sobre o programa estudado.

Pretende-se com esta pesquisa revelar novos significados e aumentar a experiência do leitor sobre o tema analisado oportunizando a este que elabore novos conceitos, novas relações a partir da própria compreensão.

A esses aspectos acrescenta-se o tipo de conhecimentos gerados por ela, considerados conhecimentos concretos, contextualizados, que oportunizam ao leitor uma interpretação própria e a determinação das populações de referência de acordo com o que ele concebe.

As pesquisas exploratórias, de acordo com Gil (1991, p. 45), visam:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.

No decorrer desta pesquisa foi oportunizado ao pesquisador o aumento significativo de suas experiências anteriores possibilitando o aprofundamento e a aquisição de um maior conhecimento sobre o contexto estudado, uma vez que este ofereceu subsídios para a realização de questionamentos. Diante desses fatos, pode-se então classificar a presente pesquisa como exploratória.

Os dados da pesquisa foram coletados pelo grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP) da PUCPR, do qual fui participante e tive a possibilidade de aplicar por meio de três questionários com perguntas abertas e fechadas e da interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Eureka junto aos participantes. Durante todo o seu encaminhamento e em diferentes momentos com objetivos específicos, procurou-se não perder de vista o propósito principal de entender a relação entre os participantes, os conteúdos e alguns aspectos da dinâmica geral do curso.

O grupo de participantes envolvidos e investigados compreendem professores que atuam com APEHTS, denominados aqui “participantes”.

Na organização, elaboração e estruturação do curso de extensão estudado, que surgiu com a aprovação do projeto aprovado pelo CNPq: “EUREKA – Ambiente Virtual de Aprendizagem Favorecendo a Formação Continuada Online para Professores que Atuam Com Escolares Hospitalizados”, participaram professores e

pesquisadores, vinculados a instituições estadual do Paraná, municipal de Curitiba e particular, envolvidos com a temática do APEHTS, denominados a partir deste ponto como “moderadores”.

A presente pesquisa é resultado da dissertação de mestrado da autora, apresentando-se como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

5.1 NASCE O OBJETO DE ESTUDO

No ano de 2010 foi elaborado e apresentado e em 2011 aprovado pelo CNPq o Projeto intitulado: “EUREKA – Ambiente Virtual Favorecendo a Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares Hospitalizados”.

Esse projeto do qual tive a participação propõe a investigação dos grupos de pesquisa consolidados voltados para a formação pedagógica de professores designados: “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores” (PEFOP) e “Formação Docente e Tecnologias Educacionais em diferentes níveis e contextos” (PRAPETEC) que segundo consta no site da PUCPR tem por foco o seguinte:

<p align="center">PEFOP Líder Marilda Aparecida Behrens Vice-líder Elizete Lúcia M. Matos</p>	<p align="center">PRAPETEC Líder Patricia Lupion Torres Vice-líder Elizete Lúcia M. Matos</p>
<p>O grupo de pesquisa PEFOP tem por foco a investigação da prática pedagógica dos professores universitários. Pesquisa a preparação de professores para atuar na docência. Investiga a construção de referenciais que alicerçam a prática pedagógica na formação dos professores nos cursos de graduação e pós-graduação, focalizando os processos organizacionais, de aprendizagem e as metodologias de ensino que venham atender ao paradigma que tem como pressupostos norteadores: a complexidade; a produção do conhecimento e a transformação da realidade.</p>	<p>O Grupo de Pesquisa tem seu foco central na relação entre a prática pedagógica e a utilização da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. Busca desenvolver a pesquisa envolvendo a formação inicial e continuada de professores para docência com auxílio das mídias. Enfoca as reflexões teóricas-práticas sobre metodologias de aprendizagem que contemplam os recursos midiáticos em ambientes educacionais formais e não formais, inclusive na criação de procedimentos pedagógicos para educação inclusiva. Investiga os paradigmas pedagógicos que embasam as propostas metodológicas que envolvem as mídias educacionais, bem como busca analisar os impactos dos conteúdos disponíveis na rede de informação para a aprendizagem, a criação e avaliação de metodologias docentes com uso das mídias, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e a utilização de softwares educacionais</p>

Tabela 2 – Da própria autora (2013)

Fonte: <http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/projetospesquisa.php>

No caso desta pesquisa os docentes que representam os participantes atuam no APEHTS com a educação básica.

Buscou-se com a implantação do curso a construção de um espaço inovador oferecendo a formação continuada na modalidade online para o desenvolvimento de uma ação docente no APEHTS tendo como ideal o paradigma da complexidade.

O Curso apresenta como objetivo geral o planejamento, desenvolvimento e a avaliação de um processo de formação continuada pedagógica ofertada e apoiada por um ambiente virtual, o Eureka. Tem como objetivos específicos:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROJETO
• a realização de um levantamento dos professores que atuam com APEHTS
• a assessoria dos docentes inscritos no projeto para discussão sobre sua ação pedagógica e a proposição de uma atuação que atenda ao paradigma inovador na ação docente junto a estes escolares
• a realização de estudos sobre a formação pedagógica necessária para a implantação da proposta online
• a colaboração na coleta e análise quantitativa e qualitativa de dados durante o processo
• a montagem de uma proposta metodológica para a disponibilização da formação para professores interessados em participar da proposta online
• a organização de um contrato didático (competências, temas, procedimentos metodológicos, processo de avaliação contínua, critérios propostos e bibliografia)
• a elaboração de um relatório sobre as atividades realizadas para posterior discussão em fóruns, congressos e encontros de professores e pesquisadores.

Tabela 3 – Objetivos específicos do projeto: EUREKA – Ambiente Virtual Favorecendo a Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares Hospitalizados”. Da própria autora (2013) Fonte: Projeto. (ANEXO 3).

O projeto “EUREKA – Ambiente Virtual Favorecendo a Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares Hospitalizados” apresenta relevância científica, tecnológica e inovadora, pois possibilitou o contato com professores de sete estados do país que atuam com APEHTS, por meio de um AVA (Eureka) e apresentou ainda o caráter inovador visto que o desenvolvimento do curso online analisado é inédito. Este projeto deu origem ao curso de extensão universitária denominado: *“Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde”*, objeto de estudo desta pesquisa.

5.1.1 Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem EUREKA

Em 1995, a PUCPR deu início a investimentos na Educação online, para tanto desenvolveu pesquisas que permitiu a criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem “Eureka” por meio de uma parceria instituída entre o LAMI (Laboratório de Mídias Interativas) da PUCPR e a SIEMENS (o maior conglomerado de engenharia elétrica e eletrônica do Brasil na atualidade).

Eureka é um ambiente virtual cujo acesso é permitido pelo endereço: <http://eureka.pucpr.br/entrada/index.ph>, que proporciona a seus usuários a interatividade dando origem a diversas formas de conexão dentro das salas disponibilizadas pelo AVA.

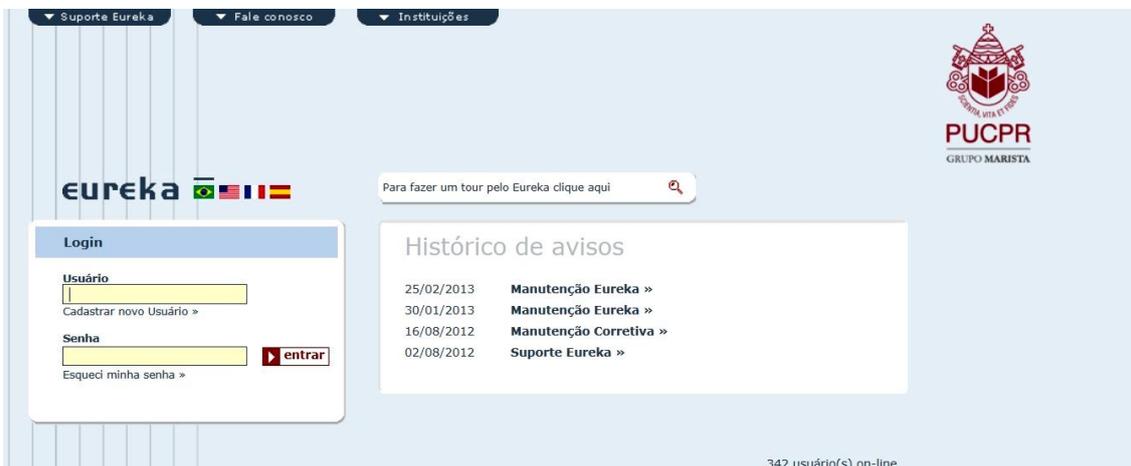


Figura 1 - Página Inicial do Eureka
Fonte: <http://eureka.pucpr.br/entrada/index.ph>

A aprendizagem é amparada fundamentalmente pela participação ativa do professor que atua como mediador que propõe o processo de ensino aprendizagem, além de manter iniciativas de colaboração, cooperação, responsabilidade e motivação para as atividades desenvolvidas.

Sobre o Eureka, Torres et al. (2008, p.439) destacam alguns aspectos, além da importância da aproximação entre a teoria e a prática, proporcionados pelo AVA:

O EUREKA tem permitido o desenvolvimento de processos que propiciem a interatividade com eficiência e rapidez, possibilitando a navegação fácil, a disponibilização de conteúdos, do planejamento e do cronograma de atividades. Além desses recursos, oportuniza a utilização de correio eletrônico, de fóruns virtuais, de acesso à biblioteca e de *links* para atividades de pesquisas.

Os mesmo autores (2008, p.440) falam da intenção que se tem ao utilizar o Eureka como meio virtual na formação de professores realizando a correspondência com o paradigma da complexidade:

A provocação para elaborar uma nova abordagem na prática docente se fez acompanhar de base teórico-prática para potencializar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na educação *virtual* de uma forma crítica, criativa, dialógica, interativa e que corresponda aos pressupostos do paradigma da complexidade.

O Eureka vem então possibilitar não só a ampliação da sala de aula presencial no tempo e no espaço, mas também a criação de uma ou mais salas de aulas virtuais representando um recurso importante na construção coletiva do conhecimento, oferecendo tanto para o aluno quanto para os professores a oportunidade de organizarem-se, de se aproximarem de outras pessoas, de compartilharem ideias, propostas, dúvidas, questionamentos e fundamentalmente da participação colaborativa e cooperativa no processo de ensino e aprendizagem, sem que seja preciso estar presente em um ambiente físico comum.

5.2 CAMINHOS TRILHADOS NA CONSTRUÇÃO DO CURSO

No mês de abril de 2012 iniciaram-se as reuniões com o objetivo de montar e organizar o curso denominado: *“Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde”* a ser ofertado a professores que atuam com APEHTS utilizando o Eureka como meio.

Inicialmente reuniram-se professores pesquisadores da temática formação de professores e APEHTS advindos das Secretarias Estadual da Educação do Paraná (SEED) e Municipal de Educação de Curitiba (SME) e da PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) incluindo alunos da instituição que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Núcleo da Educação e Humanidades, que em conjunto formaram o grupo de moderadores do curso.

A equipe de moderadores foi composta por 18 profissionais e estudantes da educação que atuam e (ou) estão envolvidos com as políticas públicas e as iniciativas preocupadas com a efetivação do APEHTS em nosso país. Desses

profissionais denominados moderadores dois são ligados à SEED do Paraná, três à SME de Curitiba, 13 são da PUCPR sendo que destes cinco são PIBIC. O gráfico abaixo elaborado pela autora apresenta os moderadores que formaram esta equipe de acordo com a instituição em que atuam.

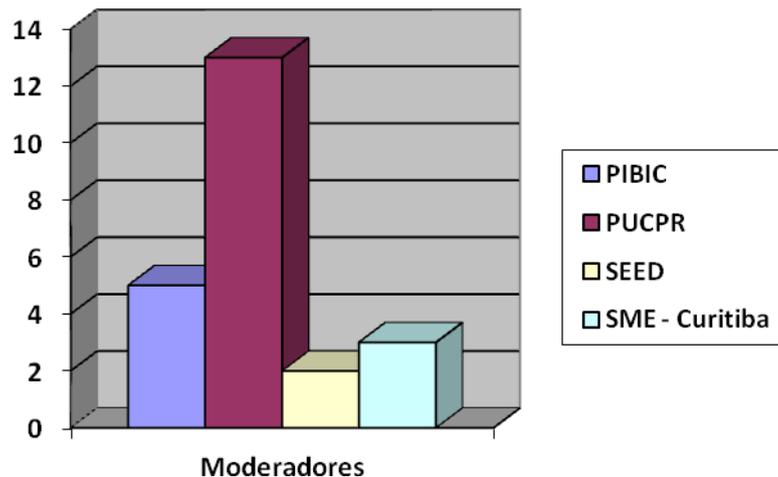


Figura 2 – Moderadores e suas instituições. - Elaborada pela própria autora (2013)

Nas reuniões iniciais foram elaborados os planos de ação para a montagem da proposta metodológica e posterior disponibilização do curso no AVA Eureka aos participantes.

A equipe formada pelos moderadores iniciaram seus trabalhos organizando um contrato didático elencando competências, os temas que seriam tratados no decorrer da formação, os procedimentos metodológicos, o processo de avaliação contínua, os critérios propostos e a bibliografia a ser disponibilizada por meio do Eureka.

Nessas reuniões as decisões tomadas foram delimitando o perfil do curso a ser ofertado, ficando decidido então que o curso apresentaria a modalidade de extensão universitária com duração de 60 horas online com 12 unidades de estudo, devendo ser disponibilizado pela PUCPR em seu ambiente Eureka apenas a profissionais da educação que atuam com APEHTS, sem ônus para os participantes.

De acordo com o discutido e decidido nas reuniões, os moderadores em consenso organizaram da seguinte maneira os temas identificados como “Unidades”

a serem tratados no curso e posteriormente apresentados e disponibilizados aos alunos em datas específicas do início de cada unidade, como ilustra a figura abaixo:

U01	↑ ↓	INFORMAÇÕES BÁSICAS	30/08/2012 a 05/09/2012	06:00h
U02	↑ ↓	FÓRUM DE AMBIENTAÇÃO E INTEGRAÇÃO	06/09/2012 a 16/09/2012	10:00h
U03	↑ ↓	ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL DO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE	17/09/2012 a 23/09/2012	05:00h
U04	↑ ↓	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ESCOLAR EM TRAT. DE SAÚDE	24/09/2012 a 30/09/2012	04:00h
U05	↑ ↓	MUDANÇA DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE	01/10/2012 a 07/10/2012	00:00h
U06	↑ ↓	EDUCAÇÃO E SAÚDE: CUIDADOS BÁSICOS DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO	08/10/2012 a 14/10/2012	04:00h
U07	↑ ↓	SAREH	15/10/2012 a 21/10/2012	04:00h
U08	↑ ↓	ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR - SME	22/10/2012 a 28/10/2012	04:00h
U09	↑ ↓	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	29/10/2012 a 10/11/2012	04:00h
U10	↑ ↓	MÚLTIPLAS LINGUAGENS	05/11/2012 a 11/11/2012	04:00h
U11	↑ ↓	PORTFOLIO	10/10/2012 a 05/12/2012	10:00h
U12	↑ ↓	SEMINÁRIO FINAL	25/11/2012 a 30/11/2012	05:00h

Figura 3- Conteúdos do curso analisado– Fonte: Eureka

As Unidades a serem trabalhadas foram divididas entre os moderadores tendo como critério o nível de conhecimento da teoria e da prática e a empatia de cada profissional em relação ao tema a ser tratado. Cada subgrupo de moderadores ficou então responsável pelo planejamento, pela seleção de conteúdos, encaminhamento e avaliação para compor suas unidades.

A Unidade 1 em especial trata do AVA e de informações técnicas do funcionamento do ambiente Eureka e ficou sob a responsabilidade dos profissionais da PUCweb (Programa de cursos a distância via Internet da PUCPR).

As Unidades seus responsáveis, as datas e a carga horária de cada uma são apresentados no quadro que se segue produzido pela própria autora:

UNIDADE	PROFESSOR RESPONSÁVEL	DATA INÍCIO/FIM	HORAS
1 – Informações Básicas	PUCweb e Genaldo Luis Sievert	30/08 a 05/09	6:00
2 – Fórum de Ambientação e Integração	Patricia Lupion Torres e Fabiane Lopes de Oliveira	06/09 a 16/09	10:00
3 - Atendimento Pedagógico Educacional do Escolar em Tratamento de Saúde	Elizete L. Moreira Matos e Viviane Pereira Maito	17/09 a 23/09	5:00
4 - Políticas Públicas Educacionais Voltadas ao Escolar em Trat. De Saúde	Claudinéia M. Vischi Avanzini e Thais Gama da Silva	24/09 a 30/09	4:00
5 - Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde	Marilda Aparecida Behrens	01/10 a 07/10	0:00
6 - Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento pedagógico	Jacques de Lima Ferreira	08/10 a 14/10	4:00
7 – Sareh (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar) SEED Paraná	Claudinéia M. Vischi Avanzini e Thais Gama da Silva	15/10 a 21/10	4:00
8 - Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar – SME Curitiba	Maria Cecilia Kusmann Santos e Mirta Cristina P. Pacheco	22/10 a 28/10	4:00
9 – Contação de Histórias	Caroline de Kácia	29/10 a 10/11	4:00
10 – Múltiplas Linguagens	Claudinéia M. Vischi Avanzini e Thais Gama da Silva	05/11 a 11/11	4:00
11 - Portfólio	Todos os moderadores	10/10 a 05/12	10:00
12 – Seminário Final	Todos os moderadores	25/11 a 30/11	5:00

Tabela 4 – Produzida pela própria autora (2013)

Ao término das reuniões iniciais ocorridas com a equipe de moderadores, estava então montado, organizado e pronto para ser divulgado o curso: *Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde*.

5.2.1 A divulgação

Foi durante o “7º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar” e no “I Seminário de Educação Popular de Saúde”, realizados no Centro de Convenções Benedito Nunes, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, evento que teve como objetivo a discussão de experiências e novos métodos de

ensino para escolares internados em hospitais ou em tratamento domiciliar, que se deu o início da divulgação pública do curso.

O evento foi realizado por órgãos regionais do Estado do Pará sendo estes a Coordenação de Educação Especial (Coess), Secretaria de Estado de Educação (Seduc); o Núcleo de Educação Popular (NEP), da Universidade do Estado do Pará (Uepa); a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Secretaria de Estado de Saúde Pública (Sespa), e reuniu cerca de 700 profissionais de Educação e Saúde entre os dias 19 e 21 de junho de 2012.

O “7º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar” de Belém foi a oportunidade escolhida para a divulgação inicial e a realização das primeiras inscrições para o curso, momento propício já que o evento reuniu um grande número de profissionais vindos de várias regiões do país em torno de um interesse comum, o APEHTS.

No decorrer do evento houve oportunidades de expor presencialmente aos participantes a proposta do curso *Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde*.

Na PUCPR e nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal de Curitiba aconteceu uma mobilização em torno da divulgação do curso. A oferta do curso foi divulgada por meio do site oficial da PUCPR, das redes sociais (já existem várias com foco no tema APEHTS), das Secretarias da Educação do Paraná e de Curitiba e finalmente por meio do envio de email/convite. (APÊNDICE A).

No final do mês de julho o sistema de controle de inscrições contava 1.473 inscritos de todas as regiões do país, o que destacou a relevância dos temas tratados pelo curso e a existência de muitos profissionais não só da educação, mas da psicologia em especial, com interesse na dinâmica e nos temas relacionados ao APEHTS.

Um email foi elaborado e enviado a todos os inscritos contendo um informativo detalhado sobre o curso de extensão (APÊNDICE B) possibilitando a todos a oportunidade de conhecer tanto o conteúdo quanto os pré-requisitos para a efetivação da inscrição, além da disponibilização de contatos eletrônicos para esclarecimento de dúvidas que se fizessem necessárias junto aos moderadores.

5.2.2 Das inscrições e adequações

O grande número de inscritos fez surgir na Equipe de moderadores a dúvida sobre a atuação de fato destes inscritos no APEHTS, houve então a necessidade de iniciar um processo de seleção visando à aceitação ou não das inscrições feitas naquele momento, tendo por base o critério exigido da atuação do profissional da educação no APEHTS.

Muitos profissionais realizaram suas inscrições apesar de estar atuando em escolas convencionais ou especiais. Na busca de corrigir este possível engano foi solicitado a todos os inscritos via email o preenchimento de um questionário de caráter diagnóstico (APÊNDICE C).

Por meio das informações contidas no questionário, buscou-se determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive procurando detectar pré-requisitos para a nova experiência de aprendizagem proposta pelo curso.

O tipo de questionário (avaliação diagnóstica) que foi solicitado pelo curso aos inscritos objetivando uma adequação ou modificação da ação que vinha sendo desenvolvida até aquele momento, está respaldado em Luckesi (2002, p.33) para quem:

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

De posse dos questionários e da avaliação de seus conteúdos, a equipe de moderadores realizou uma seleção observando como critério decisivo o pré-requisito de que o inscrito deveria atuar com escolares em tratamento de saúde ou internados em hospitais. Muitos dos profissionais entenderam o atendimento pedagógico realizado junto a escolares com necessidades educacionais especiais como APEHTS, o que na verdade não o é.

Finalizada a seleção, dos 1.473 inscritos iniciais apenas 390 de fato atuavam diretamente com o APEHTS e estariam, no caso, aptos a realizar o curso. Coube

então a equipe de moderadores o envio de emails comunicando a efetivação ou não das inscrições realizadas inicialmente e justificando a decisão tomada.

Aos participantes que tiveram a inscrição efetivada além da comunicação, foram repassados um login e uma senha pessoais para possibilitar o primeiro acesso ao Eureka: estes logins e senhas foram criados pelos moderadores, para cada um dos participantes.

O conteúdo dos emails enviados aos inscritos foram os seguintes:

<p>Participantes que atenderam aos critérios de inscrição</p>	<p><i>Sr.(a) Inscrito(a),</i> É com grande satisfação que anunciamos que você faz parte do grupo de profissionais que inicia no dia 30.08.2012 o Curso de extensão denominado “Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde. Informamos aqui seu login e senha. Anote-as para ter acesso a nossa sala e iniciar o curso. Acesse: https://eureka.pucpr.br/entrada/index.php e digite o login e senha abaixo. LOGIN: XXXXXX SENHA: XXXXXX Seja bem vindo(a) Comissão organizadora.</p>
<p>Participantes que não atenderam aos critérios de inscrição</p>	<p><i>Sr.(a) Inscrito(a),</i> Gostaríamos de informar que nesta primeira etapa do Curso serão contemplados professores e pedagogos que atuam junto a escolares em tratamento de saúde. Pedimos desculpas e nos comprometemos a oferecer nova turma, num futuro próximo, para os docentes que desejam trabalhar com estes escolares. Atenciosamente, Comissão Organizadora</p>

Figura 4 – Texto dos emails enviados aos inscritos. Elaborado pela própria autora (2012)

5.3 TRAÇANDO O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Após a seleção somavam 390 inscritos para o início do curso, porém, 316 inscritos participaram de fato e confirmaram sua participação por email enviado à equipe de moderadores responsáveis.

Os moderadores então fizeram uma divisão estratégica do grupo de participantes em cinco salas com a média de 63,2 em cada uma delas. O objetivo da realização desta divisão foi o de facilitar a gestão e o atendimento de cada participante, possibilitando a realização de feedbacks na busca de estimular a participação e a motivação durante a frequência no curso.

As salas foram denominadas “Formação Pedagógica Online - Extensão” e receberam uma numeração de 1 a 5. Por cada uma das salas ficou responsável um grupo formado por três membros da equipe de moderadores (dois professores e um PIBIC), como mostra a seguinte tabela.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ONLINE EXTENSÃO	PROFESSORES RESPONSÁVEIS
Formação pedagógica online - Extensão 1	Elizete, Mônica e Viviane.
Formação pedagógica online - Extensão 2	Fabiane ,Jacques e Micaella .
Formação pedagógica online - Extensão 3	Claudinéia, Luis e Thais.
Formação pedagógica online - Extensão 4	Claudia, Maria Cecília e Patícia.
Formação pedagógica online - Extensão 5	Caroline, Marilda e Mirta.

Figura 5 – Salas e moderadores responsáveis – Fonte: A própria autora (2012)

Diante dos dados coletados por meio da avaliação diagnóstica foi possível fazer a análise para traçarmos o perfil dos participantes em relação ao gênero, faixa etária, estado da federação em que atuam e o tempo de atuação no APEHTS.

Quanto ao gênero dos 316 alunos, 95,2% são do gênero feminino e 4,8% são do gênero masculino, o que afirma a premissa e os estudos sobre o fato de que as profissões ligadas ao Magistério e à Educação em nosso país ainda são em grande maioria desempenhadas por profissionais femininos.

Ao longo de seu estudo Vianna (2002, p.83 e 85) constata a presença feminina no magistério no decorrer da história do Brasil:

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. [...]A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX [...] No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina.

Quanto à faixa etária dos 129 participantes que responderam a esta questão oferecendo dessa forma dados para a análise, temos a seguinte realidade:

Faixa Etária dos Participantes

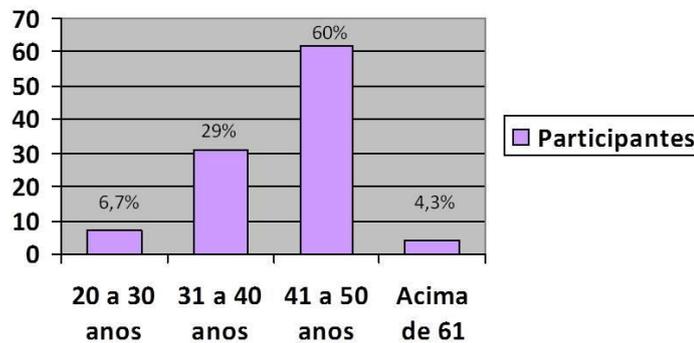


Figura 6 – Fonte: Própria autora (2012)

Desses dados pode-se inferir que os profissionais que atuam no contexto do APEHTS, já apresentam experiência na área da educação há algum tempo mesmo que em outros contextos. Apesar de entendermos que nem sempre a faixa etária apresentada pelos dados da pesquisa tenha relação com o número de anos de atuação profissional efetiva na educação, o discurso dos participantes sobre suas experiências profissionais nos oferece respaldo para fazermos tal relação.

Diante dos dados da pesquisa, nota-se que o interesse pela busca de formação continuada ocorre por profissionais maduros, que pressupomos ter a clareza de que a necessidade de aprender ao longo da vida é um pré-requisito para a atuação responsável em sua profissão.

No estudo realizado por Davis et al. (2011, p.81 – 165), a carreira docente é composta por estágios, com características próprias, e conhecê-los e considerá-los possibilita a identificação das necessidades e carências desses profissionais que vivem em cada um desses estágios. As autoras, embasadas teoricamente em Fessler (1995), Fuller e Brown (1995) e Gregorc (1973), classificam esses estágios como: estágio de formação inicial, estágio de entrada no campo profissional, estágio intermediário da carreira e o estágio da maturidade. Davis et al (2011, p.87-88) entendem o estágio da maturidade como aquele:

[...] que se estende até a aposentadoria –, na qual os professores tendem a sentir-se seguros na profissão, independentemente de como a veem. Conseguem identificar pontos positivos e negativos na carreira docente. É o momento em que o perfil dos docentes se torna mais homogêneo, sendo difícil discernir suas especificidades.

Acreditamos que as autoras classifiquem como difícil o discernimento das especificidades desse estágio da carreira docente, por faltarem estudos específicos sobre sua caracterização nos meios produtores de conhecimento. Na pesquisa podemos perceber que neste estágio ocorrem a necessidade e a busca de novos conhecimentos sobre a prática desenvolvida pelos docentes.

Em relação aos estados federativos de origem dos participantes, relatamos que dos 130 que responderam a este quesito, foram obtidos os seguintes dados apresentados pela tabela:

ESTADOS DA FEDERAÇÃO	Nº DE PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
BAHIA	8	6,1%
MINAS GERAIS	3	2,3%
PARÁ	4	3%
PARANÁ	104	80%
RIO DE JANEIRO	2	1,6%
RIO GRANDE DO NORTE	6	4,6%
SÃO PAULO	3	2,4%

Tabela 5 – Estado da federação onde os participantes atuam – Da própria autora (2013)

Ao realizarmos a análise dos dados coletados e expostos na tabela acima, conclui-se que o estado do Paraná assume a liderança em número de participantes na relação com os outros estados presentes. Esse fato pode ser justificado por dois aspectos separadamente ou de forma concomitante.

O primeiro aspecto, nem por isso o mais importante, que pode ter interferido no resultado do número de participantes por estado, é o de ter havido no Estado do Paraná a divulgação intermediada pelas Secretarias de Educação tanto Estadual quanto Municipal de Curitiba, o que possibilitou aos profissionais ligados a essas secretarias o acesso a informações diretas sobre a disponibilização do referido curso. A participação ativa da SEED do Paraná por intermédio do SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e seus responsáveis foi relevante para a divulgação do curso nas cidades do interior do estado, que resultou em 55 participantes oriundos dessas regiões.

O segundo aspecto que destacamos é o de que o APEHTS tem grande relevância e desperta grande interesse dos profissionais e pesquisadores da educação do Estado do Paraná, como já foi demonstrado no capítulo 2 desta

pesquisa quando destacamos que os estados do Sul respondem por 41% das produções acadêmicas sobre o tema e o Paraná se sobressai neste grupo por responder por 32% dessas produções no Brasil.

Esses dois aspectos podem certamente ter contribuído para o resultado que contabilizou um maior número de participantes do Estado do Paraná durante a análise.

Sobre o tempo de atuação com o APEHTS dos 86 participantes do curso “*Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde*”, que responderam a este item, apresentamos os seguintes dados:

Tempo de Atuação no APEHTS

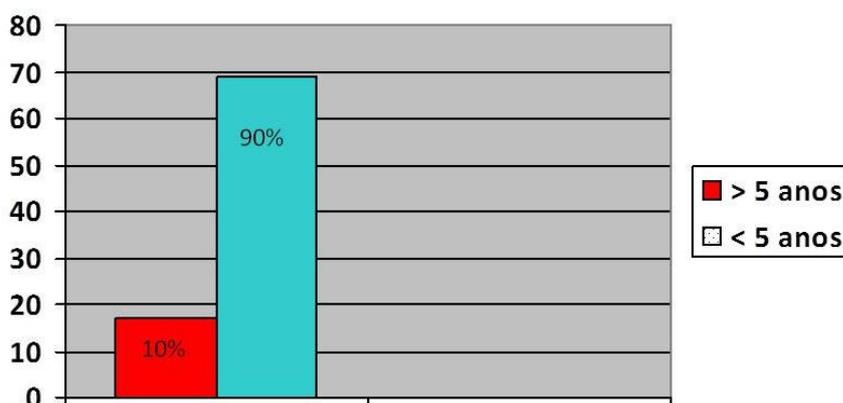


Figura 7 – Tempo de atuação dos participantes no APEHTS - Da própria autora (2013)

Contabilizar 69 participantes com menos de cinco anos de atuação no APEHTS de um total de 76, afirma o fato de que este contexto de atuação ainda é recente e entendemos que aqueles 17 profissionais que estão há mais de cinco anos desenvolvendo suas atividades pedagógicas nesta realidade são os precursores do desenvolvimento desta modalidade de ensino em nosso país.

Ao mesmo tempo em que entendemos essa primeira razão para justificar o número expressivo de participantes no curso com menos de cinco anos de atuação no APEHTS, levamos em consideração também que estes participantes “novatos” *a priori* necessitam de mais aprofundamento sobre os temas relacionados à prática pedagógica neste contexto do que aqueles que atuam há mais tempo, e que estes

vieram buscar na formação continuada ofertada pelo curso uma aprendizagem cooperativa e colaborativa com profissionais experientes.

O curso ofereceu aos participantes que no momento apresentavam pouca experiência na práxis educativa neste contexto a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido por profissionais com maior tempo de atuação no APEHTS. Sobre o benefício da aprendizagem entre pares realizada por profissionais da educação como momento que possibilita aprender com outros profissionais sobre o próprio trabalho, podendo obter subsídios para a adequação e melhoria de sua práxis, Davis et al. (2011,p.92) apontam que a:

[...] colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino.

Lembramos que nem todos os participantes responderam a todas as questões apresentadas, por esse motivo, não foi possível analisar os dados com o número total de participantes do curso, porém diante dos números fornecidos foi possível alcançar os objetivos para a análise.

Ante o exposto, traçamos o perfil dos participantes do curso: *“Formação Continuada Online para Professores que Atuam com Escolares em Tratamento de Saúde”*.

5.4 CONTEÚDO DO CURSO

Para obter dados para a realização da análise sobre o conteúdo disponibilizado aos participantes em relação ao aproveitamento e à possível modificação na práxis educativa destes diante da aprendizagem ocorrida, foram realizadas avaliações processual e formativa por meio de questionários. Destaca-se que as avaliações não ocorreram apenas com o uso de instrumentos de coleta como questionários (APÊNDICES D e E), mas durante todo o curso por meio da interação entre o pesquisador e os participantes por meio virtual.

O conteúdo do curso foi composto por seis temas entendidos pelos moderadores como relevantes para a atuação no APEHTS, são eles: Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde e Prevenção ONG Criança Segura; Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde; Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde; Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde; SAREH- Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar SEED; Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar - SME de Curitiba; Contação de História e Múltiplas Linguagens. No quadro abaixo estão listados os temas e os objetivos de cada unidade do curso.

UNIDADE	OBJETIVOS
Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde e Prevenção ONG Criança Segura	Discutir e expor as ações práticas dos profissionais da educação que atuam com APEHTS, as especificidades desta modalidade de ensino no que se refere ao profissional, ao escolar e ao espaço físico.
Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde	Gerar uma reflexão sobre Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde.
Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde	Provocar uma reflexão sobre abordagens conservadoras e inovadoras no trabalho pedagógico junto a escolares em tratamento de saúde.
Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde	Articular temas tratados na Educação e na Saúde que estão diretamente envolvidos na prática pedagógica dos profissionais da Educação que atuam no APEHTS
SAREH	Divulgar as ações do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH da SEED do Paraná.
Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar - SME de Curitiba	Divulgar as ações da Escolarização Hospitalar da SME de Curitiba que acontece em convênio com os hospitais da cidade.
Contação de História	Articular o encantamento da contação de histórias ao ambiente hospitalar e seus escolares.
Múltiplas Linguagens	Oferecer subsídios teórico práticos acerca das múltiplas linguagens na educação de escolares em tratamento de saúde, assim como refletir sobre a sua importância na educação destes escolares.

Tabela 6 – Conteúdos e objetivos das unidades do curso. Elaborada pela própria autora (2013)

Buscou-se com o desenvolvimento de atividades relacionadas a estes temas oferecer subsídios para a formação continuada dos participantes do curso

oportunizando momentos para a reflexão sobre a ação, trocas de experiências, possibilitando a modificação e o embasamento teórico prático das suas ações práticas pedagógicas.

5.5 OS PARTICIPANTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE

Considerar o perfil dos participantes do curso é uma premissa para analisar a relação ente eles, a plataforma Eureka utilizada pelo curso e os conteúdos disponibilizados.

Entende-se que são requeridas algumas características dos participantes para o ingresso na modalidade de ensino à distância, entre elas a capacidade de autoaprendizagem, da organização do tempo e da motivação que permitem a superação de obstáculos que poderão surgir no percurso. O domínio das habilidades para utilizar os recursos da NTICs e os ambientes virtuais de aprendizagem apresenta-se também como uma característica requerida inicialmente do participante.

Ao relacionar os aspectos entre os participantes do curso e a plataforma Eureka, consideramos que os 154 participantes que responderam a esta questão não apresentaram dificuldades relevantes, já que os dados nos mostram que apenas seis relataram dificuldades iniciais em lidar com o AVA, dificuldades que foram sanadas no decorrer do curso com a intervenção e o apoio dos moderadores.

Como itens de análise relacionados aos recursos disponibilizados pelo Eureka e os participantes, analisamos as dificuldades encontradas por eles ao acessar conteúdos e as atividades propostas. Dos 154 participantes, quatro citaram dificuldades encontradas em relação ao acesso a internet, Kenski (2013, p.63) aponta que:

Por mais que consideremos as mudanças ampliadas ocorridas na cultura contemporânea com a banalização do uso das mídias digitais, temos que admitir que essas facilidades ainda não são de acesso generalizado para todas as pessoas. Ampliou-se muito o acesso de brasileiros nas redes, mas ainda há grandes segmentos da população que não tem conhecimentos e estruturas de base que lhes garantam a condição de tecnologicamente incluídos.

Ao continuarmos a análise relativa às dificuldades encontradas pelos participantes em relação aos recursos do AVA, cinco relataram dificuldades em relação à participação no Chat.

O Chat é um sistema de comunicação escrita e em tempo real que acontece entre dois ou mais participantes neste caso dentro da plataforma Eureka. Relatos feitos pelos participantes do curso sobre a atividade do Chat demonstram a insatisfação quando citam como pontos negativos a velocidade com que as informações são trocadas e o número de participantes e classificam a atividade como confusa e pouco produtiva.

Apenas um dos participantes apontou como dificuldade a falta de experiência em EAD. Do grupo de 154 pesquisados, três relataram sentir falta em alguns momentos do feedback por parte dos moderadores sobre atividades realizadas, cinco apontaram como dificuldade o uso da tecnologia e 118 sentiram dificuldades em organizar o tempo para o estudo e realização das atividades propostas, o que confirma o destacado por Palloff (2004, p.99):

Com frequência, o aluno virtual não se dá conta de quanto tempo é necessário para participar de um curso *on-line* e finalizá-lo. Em vez de ser a maneira “mais fácil e leve”, estima-se que os cursos *on-line* tomem pelo menos o dobro de tempo do aluno, pela quantidade de leituras e dos procedimentos inerentes a essa espécie de aprendizagem (Palloff e Pratt, 1999; Gilbert, 2001). Assim a participação em um curso *on-line* exige comprometimento real no processo, tanto da parte do aluno quanto por parte do professor. Embora o gerenciamento do tempo deva ser explicado na orientação ao curso ou programa *on-line*, é bom que os professores revisem o tópico também durante o curso, pois provavelmente os alunos necessitarão de ajuda nesse quesito.

Do total de participantes, 12 mencionaram não ter encontrado nenhuma dificuldade no que se refere aos recursos disponibilizados pelo AVA durante a realização do curso.

A análise dos dados relativos à relevância dos conteúdos disponibilizados nas unidades e a capacidade desse conteúdo como contribuição para a formação continuada dos participantes originou a tabela abaixo, elaborada pela própria autora (2013), que apresenta os dados somente das unidades mencionadas pelos participantes durante a pesquisa.

UNIDADE	PARTICIPANTES
Atendimento Pedagógico Educacional do Escolar em Tratamento de Saúde	7
Políticas Públicas Educacionais Voltadas ao Escolar em Tratamento de Saúde	21
Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde	49
Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento pedagógico	8
Contaçon de Histórias	15
Todas as Unidades	38

Tabela 7 – Unidades e relevância para a formação continuada de professores do APEHTS – Elaborada pela autora (2013)

Coube aos participantes identificar, durante o processo da realização do curso, que fatores consideraram importantes para sua aprendizagem. Para tanto foram disponibilizadas três possíveis respostas: a leitura crítica e reflexiva dos materiais; as trocas realizadas com os colegas ou as duas situações com igual importância. Dos 151 participantes que responderam a este quesito e de posse dos dados coletados, a autora elaborou a tabela a seguir:

FATOR IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM	PARTICIPANTES
A leitura crítica e reflexiva dos materiais	10
A leitura crítica e reflexiva dos materiais e as trocas realizadas com os colegas	141

Tabela 8 – Fator importante para a aprendizagem - Elaborada pela autora (2013)

Os dados apresentados pela tabela acima foram coletados durante as interações ocorridas ao longo do curso entre os participantes e o pesquisador e demonstram que o profissional do APEHTS valoriza os espaços para aprender com o outro, e a aprendizagem ocorrida por meio da comunicação e das trocas entre os diferentes profissionais e suas realidades, mencionando que este fato faz diferença na formação continuada e conseqüentemente reflete em suas ações práticas pedagógicas.

Da aplicabilidade dos conteúdos tratados pelo curso na práxis educativa dos participantes, os dados apresentados pelos 141 participantes que responderam a

esta questão, revelam que 130 destes conseguiram aplicar os conhecimentos e as aprendizagens feitas ao longo do curso em sua prática diária no APEHTS e apenas 11 não fizeram esta transposição e justificaram a não realização dessa transposição por se encontrarem em período de licença ou por afastamentos do local de trabalho por motivo de saúde.

Diante das aprendizagens realizadas no decorrer do curso, os participantes foram questionados sobre a pretensão de modificar suas práticas e suas formas de apresentar e construir os conteúdos no APEHTS. Entendemos que as aprendizagens realizadas durante a formação continuada só serão significativas se provocarem mudanças na postura do professor em sua práxis educativa. Inovar nas ações educativas já estabelecidas mesmo que com novas aprendizagens não é tão simples como aponta Resende (2005, p.1 - 2):

Segundo Carbonell (2002), é crescente o movimento em torno da inovação educativa. Entende-a como conjunto de intervenções e decisões, intencionalmente sistematizado, modificando atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas. Mas não é uma tarefa simples para os professores identificarem necessidades de revisão de ações docentes já cristalizadas, pois significaria “abandonar” princípios já incorporados e lançar-se rumo ao desconhecido. Seja como for, pela vivência pessoal e profissional acumulam saberes e inquietações, relacionados à revisão de conhecimentos e decorrentes dos movimentos de renovação pedagógica surgidos no espaço de atuação – a formação continuada em serviço.

Os dados oferecidos para a pesquisa por 85 dos participantes nos permitem afirmar que o curso foi capaz de modificar a postura e a ação pedagógica de 81 destes participantes. Em relatos tais participantes afirmam os efeitos das aprendizagens realizadas durante o curso em suas práticas. Apresentamos a seguir, alguns destes relatos:

Participante A – *“Principalmente a capacidade de ouvir e entender a situação do aluno e possibilitar novas formas de abordagem dos conteúdos”.*

Participante B – *“Todo curso nos acrescenta, nos modifica, nos torna melhores. É claro que a partir de agora terei mais atenção e cuidado ao pensar uma aula. Muitas coisas mudaram em minha maneira de pensar”.*

Participante C – *“Sim. Acredito que todas as maneiras de formação continuada contribuem para meu crescimento profissional e melhoria do processo ensino e aprendizagem”.*

Participante D – *“Não faz sentido realizar cursos de aprimoramento e capacitação profissional se pretendemos continuar a agir absolutamente da mesma forma. É difícil sair da zona de conforto, claro, mas se reconhecemos que aprendemos, avançamos no conhecimento, adquirimos novos conceitos e ideias, seria muita incoerência - e perda de tempo! - não mudar a prática”.*

Apenas quatro dos 85 participantes que responderam a esta questão, relataram não ter modificado suas práticas diante das aprendizagens realizadas e justificaram o fato como podemos verificar a seguir nas participações escritas por eles.

Participante E – *“A minha prática pedagógica é condizente com os conteúdos estudados”.*

Participante F – *“Já tenho trabalhado nesse sentido, mas é claro que sempre devemos ter a disposição de mudar no que for necessário para melhorar nossos atendimentos, propiciando melhor aprendizagem aos escolares em tratamento de saúde”.*

Participante G – *“Ao longo do curso pude perceber através das trocas de experiências que estou caminhando no rumo certo. Assim, pretendo aperfeiçoar os métodos e práticas, porém, não mudá-los”.*

Participante H – *“O curso foi uma reflexão e como já tenho conhecimentos dos assuntos abordados já estou colocando em prática”.*

Analisando as colocações acima destacamos que as aprendizagens ocorridas ao longo deste curso oportunizaram momentos de reflexão sobre a práxis também desses quatro participantes. Mesmo acreditando que dominam “totalmente” o assunto, salientam a importância do contato com os temas e conteúdos já conhecidos por eles e tratados no decorrer do curso para o aperfeiçoamento de suas práticas.

Das contribuições oferecidas pelo curso, por meio dos conteúdos e atividades à formação continuada dos participantes no APEHTS, as respostas foram unânimes quando os participantes relataram alguma ou várias contribuições proporcionadas pela realização do curso que possibilitaram uma avaliação crítica e fundamentada de suas práticas.

Os relatos a seguir apresentados possibilitam o entendimento sobre a satisfação dos participantes diante das contribuições advindas do acesso e

frequência no curso online. Selecionamos alguns desses relatos que contemplam aspectos comuns do conteúdo de outros não publicados aqui.

Participante I – *“Os textos e vídeos contribuíram bastante, me deu o horizonte para construção do conhecimento. A realização das atividades me fez refletir sobre a teoria e a prática”.*

Participante J – *“O curso levou-me a refletir em minha prática, principalmente quando construímos o portfólio de nosso trabalho, e vimos tudo que foi feito e que ainda se pode fazer dentro de um hospital em termos pedagógicos. Os textos trabalharam também, e muito bem, a questão legal, o que é bem importante, em minha opinião”.*

Participante K – *“As pesquisas, estudos, sugestões e contribuições realizadas durante todo o curso nos foram de grande valia para desenvolvermos nosso trabalho no dia a dia. Muitas vezes no cotidiano escolar a velocidade dos acontecimentos não nos deixa muito tempo para refletir em nosso trabalho, procuramos novos caminhos e o que podemos fazer dentro deste vendaval? Temos que parar e refletir? Mudanças na escola não podem ser sentidas somente no uso de novas tecnologias, aulas mais atraentes ou conteúdos modificados, é preciso e fundamental que haja mudança de atitude, o que não é simples, pelo contrário é muito mais complexo e demorado do que se possa imaginar e esse curso fez com que repensássemos nossos hábitos, atitudes... enfim todo nosso trabalho como educadores”.*

Participante L – *“Muito contribuiu para minha formação continuada, pois como meu atendimento não é pelo SAREH, eu ainda não tinha conhecimento das legislações que regulamentam esse atendimento, hoje me sinto mais preparada para atender meus alunos, bem como para os desafios que possam surgir ao longo da carreira”.*

Participante M – *“Considero a contribuição para a minha formação quanto à fundamentação teórica que vem me auxiliando para a prática pedagógica e auxílio junto aos professores para a orientação a ação docente dos mesmos com os escolares internados. Como também as trocas entre os colegas da área, foi possível conhecer outras realidades e formas de trabalho na educação hospitalar. E os professores tutores contribuíram com a diversidade de formas em como trabalhar de forma diferenciada junto aos escolares em tratamento de saúde”.*

Participante N – *“Outros olhares (as postagens dos colegas, sempre nos leva a analisar determinadas situações por outros ângulos). A troca de atividades, sempre enriquece nosso dia a dia, nos fornecendo outras possibilidades, até então não pensadas. Os textos disponibilizados e sua leitura proporcionou um embasamento maior para nossa prática e a construção de novos conhecimentos e muitas descobertas”.*

Participante O – *“Em todos os momentos do curso me senti incentivada a explorar o ambiente e percebi a riqueza de informações compartilhadas. A nossa*

prática pedagógica ficou mais rica, trocamos e refletimos com muitos trabalhos produzidos por professores e colegas. As inúmeras oportunidades de construção coletiva, trocas de conhecimentos e experiências foram divulgados nesse espaço de colaboração. Os links, como recursos de pesquisa, aprimoram nossa lida pedagógica”.

Participante P - *“O curso online contribuiu para a minha formação continuada porque reforcei alguns conceitos quanto à prática pedagógica frente aos paradigmas atuais de educação inclusiva reinterpretei outros. Como já tenho experiência como educadora do SAREH, fiquei satisfeita com o retorno positivo das avaliações e reflexões feitas durante o mesmo. A relação educação e saúde em espaços não regulares reafirmou atitudes adaptativas ao contexto e incentivou-me a orientar também pessoas que transitam pelo mesmo espaço e não observam com a devida atenção os cuidados que podem impedir a proliferação de bactérias em nosso ambiente de trabalho. Pude entender outras práticas que não fazem parte efetiva do meu cotidiano de atendimento, como o domiciliar e algumas especificidades da Educação Especial bastante importantes”.*

Participante Q – *“Toda a troca de experiências é sempre válida, pois nos faz conhecer outros contextos e refletir sobre outras práticas que mesmo não fazendo parte da especificidade da educação hospitalar, suscitam formas alternativas de ações pedagógicas que podem dar certo, se as adaptarmos, ao contexto hospitalar. Em suma, tudo o que compartilhamos em conhecimentos científicos e de vida cotidiana contribuiu significativamente para a formação continuada. Ao longo de nossa trajetória profissional vamos agregando esses conhecimentos e criando novas dimensões de saberes, que se tornam por intermédios de ações críticas e éticas os nossos norteadores”.*

Diante do conteúdo desses relatos podemos inferir que em vários aspectos o curso atendeu as expectativas dos participantes, que destacaram a importância das atividades, dos espaços para troca de experiências, dos momentos para reflexão sobre a prática, da construção do portfólio e das leituras que fundamentaram teoricamente as possíveis ações pedagógicas em contexto hospitalar, contribuindo assim para a formação continuada desses profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIASIS

A presente pesquisa buscou, por meio da investigação científica, analisar um curso de extensão na modalidade online na formação continuada de professores e profissionais da educação que atuam em APEHTS.

Desse panorama desenhado com embasamento teórico consistente, tratamos de aspectos relacionados ao perfil e o envolvimento dos participantes do curso, além de examinar os conteúdos que o compuseram, as dificuldades encontradas por estes participantes inclusive frente ao AVA utilizado. Por fim identificar que contribuições o referido curso trouxe para a formação continuada de professores que atuam no APEHTS.

Os meios utilizados, para a realização da coleta de dados a posterior análise e a busca de embasamento teórico relativo a cada tema tratado nesta pesquisa foram organizados com a intenção de alcançar os objetivos específicos propostos. A interação ocorrida entre o pesquisador e os participantes do curso foi relevante para a obtenção dos dados retratados por ela.

Destacamos ao longo desta pesquisa aspectos importantes relativos ao contexto do APEHTS, seus desafios, perspectivas e os novos cenários que se apresentam diante dos profissionais da educação que atuam nesta realidade. Dentre os aspectos abordados, destacamos as diferentes denominações dadas a esta modalidade de ensino, assunto que incomoda, já que dificulta a pesquisa sobre um tema único, mas que acaba recebendo diferentes formas de identificação.

Diante disso esta pesquisa apresenta a sigla APEHTS (Atendimento Pedagógico ao Escolar Hospitalizado ou em Tratamento de Saúde), entendida pela própria autora como aquela que significa uma ação pedagógica com foco principal na aprendizagem do escolar que está impossibilitado de frequentar a escola regular por motivo de saúde, sendo este atendido em qualquer espaço físico, seja hospitalar, domiciliar ou casas de apoio. O atendimento do APEHTS mantém todos os compromissos curriculares e o professor utiliza metodologias diferenciadas e adaptadas à realidade vivida, percebendo o lúdico como um meio para a aprendizagem e não um fim em si mesmo. A figura a seguir sintetiza a ideia do APEHTS.



Da análise do desenvolvimento da história do APEHTS, pode-se constatar que, apesar de algumas iniciativas na busca de estabelecer esta modalidade de ensino, ainda tem-se muito que fazer para efetivar de fato o APEHTS em todo o nosso país. O desafio está posto, a construção da história desta modalidade de ensino está também nas mãos das Secretarias de Educação e das Políticas Públicas, e a preocupação com a formação de professores para atuar neste contexto além de fundamental compete a todos os envolvidos e responsáveis pela construção da história do APEHTS em nosso país.

Diante da realidade apresentada pela atual sociedade da informação e da comunicação, aprender ao longo da vida, como ato contínuo e intermitente representa uma necessidade e uma característica primordial no perfil do professor.

Daí, ressaltamos a importância da formação continuada desses profissionais e em específico daqueles que atuam no APEHTS. A formação inicial, assim como a continuada de professores, necessita romper com a dicotomia entre teoria e a prática entendendo que existe a necessidade de se criar um vínculo indissociável entre elas. Nos currículos dos cursos de formação inicial de professores nem sempre são contemplados conteúdos teóricos relativos ao APEHTS e muitos profissionais saem das universidades desconhecendo esta modalidade de ensino. A inserção de temas relacionados ao APEHTS nas propostas curriculares de cursos de formação

inicial de professores é urgente, além da oferta de períodos de estágio nesta realidade de atuação do professor visando ao conhecimento sobre as especificidades deste contexto.

Esta pesquisa discorreu ainda sobre a importância de se conhecer os Paradigmas Educacionais fundamentando a realização de possíveis modificações nas práxis educativas dos profissionais da educação que atuam no APEHTS. Os participantes do curso destacaram a importância do tema “Paradigmas” na sua formação quando citaram o tema por diversas vezes como imprescindível para a modificação de suas práticas educativas no contexto em que atuam. O curso ao tratar do tema apontou para novas possibilidades e conceitos que puderam possibilitar o embasamento teórico para ações pedagógicas inovadoras neste contexto.

Ao fazer considerações sobre o escolar em tratamento de saúde destacamos suas características diversas, e a necessidade de que o profissional da educação esteja preparado para atuar junto a esses escolares, considerando a importância da realização da escuta pedagógica minuciosa entendendo-a como uma prática que pode levar ao conhecimento menos superficial de seu escolar, possibilitando, dessa forma adequar sua práxis.

A sociedade da Informação e da comunicação em que vivemos, por meio das NTICs possibilitou o surgimento da EAD – Educação a Distância, utilizada pelo Curso *“Formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde”*, objeto de estudo desta pesquisa.

Por meio do AVA – Eureka da PUCPR houve a possibilidade de oferecer e analisar a formação continuada online a professores que atuam no APEHTS a experiência demonstrou resultados positivos tanto na relação com o uso da modalidade EAD quanto dos conteúdos tratados.

Durante a realização do curso além da preocupação com os conhecimentos teóricos, houve também a preocupação com a oferta de acesso a vivências práticas, tendo em vista a necessidade que a formação continuada tem de manter um diálogo entre os dois conhecimentos. Essa relação entre a teoria e a prática foi realizada por meio dos relatos de experiências vividas pelos participantes do curso em suas realidades e os temas tratados pelos conteúdos disponibilizados.

O estudo revelou que o curso na modalidade online ofertado para a formação continuada destes profissionais ofereceu contribuições relevantes para a atuação

pedagógica no contexto do APEHTS, oportunizando diferentes momentos de reflexão sobre a prática, de interação com outros profissionais e suas realidades, de embasamentos teóricos capazes fortalecer ou modificar as práticas e posturas resultando em aprendizagens plenas de sentido, enfim em aprendizagens significativas.

Os resultados evidenciados e a interação com os participantes do grupo ao longo do curso nos levam a considerar que esses profissionais apesar de atuarem e conhecerem suas próprias realidades no APEHTS, reclamam por cursos de formação continuada que ofereçam oportunidades de ampliar seus horizontes, de lançar outros olhares críticos sobre suas ações pedagógicas.

O curso foi ofertado apenas a profissionais que atuam no APEHTS, os participantes demonstraram grande interesse e aproveitamento em sua realização. Porém, não podemos deixar de destacar que um número de 1.082 profissionais da educação que não atuam neste contexto procuraram os organizadores e relataram o interesse em realizar cursos sobre o tema. Os profissionais da educação que não atuam no APEHTS consideram o tema relevante para a garantia do direito a educação desses escolares e imprescindível na formação dos professores de uma maneira geral.

Diante das análises do desenvolvimento e fechamento do curso, pode-se afirmar que há a possibilidade de ampliar os dados desta pesquisa ao criar outras possibilidades de elaboração de cursos mantendo o objetivo deste, além do fato de que pesquisadores podem lançar outros olhares sobre seus dados aferindo a eles novos significados.

Na busca de socializar os conhecimentos e as conclusões circunstanciais desta pesquisa, é necessário divulgá-la oportunizando a outros profissionais da educação o acesso aos conteúdos relacionados ao APEHTS e tratados aqui.

Objetivando aprofundar os conhecimentos desta pesquisa sobre a relação entre a realidade vivida por profissionais da educação em nosso país, além da necessidade de oferta de cursos de formação continuada online para o APEHTS, apontamos mais uma vez para a possibilidade de continuidade deste estudo. Para tanto, sugerimos algumas possibilidades de ações para o aprofundamento dos temas tratados por esta pesquisa, entre eles: a elaboração de novos cursos de formação continuada online dirigida a professores para a atuação no APEHTS objetivando conhecer aspectos não abordados pela presente pesquisa; a realização

de uma pesquisa junto a professores que não atuem com APEHTS visando à elaboração de um currículo que apresente os conteúdos apontados por eles como de maior interesse; promoção de ações que objetivem atender à grande demanda de profissionais da educação que buscam por formação continuada online abordando o tema APEHTS.

A presente pesquisa buscou provocar nos pesquisadores e profissionais da educação o desequilíbrio mencionado com maestria por Gadotti (1998, p. 83):

O que mantém o homem em pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando um pé para frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico transformador: significa impulsionar o homem para frente.

Nessa perspectiva, a pesquisa busca induzir a realização de novas investigações sobre os temas aqui tratados e de outros tantos que porventura podem ter sido despertados por ela, para que, dessa maneira, seja possível aos profissionais da educação assumir o papel social que lhes cabe e construir uma história promissora para o APEHTS em nosso país.

O desafio complexo de melhorar a educação está, como apontado anteriormente, ligado ao modelo de aprendizagem e ao preparo de seus professores. A formação continuada realizada por meio da oferta de cursos de extensão na modalidade online, representa uma solução criativa e significativa para estes profissionais.

Estimular o empreendedorismo na educação e incluir novas práticas, como as propostas e realizadas durante este curso, são atitudes que podem transformar a realidade da educação e da formação continuada de professores não apenas para o contexto do APEHTS.

Ao educar aquele que educa, tornando possível a abertura de novos espaços para que as inovações e as novas abordagens educacionais ocorram, permite aos profissionais da educação a maior amplitude de sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, fato que pode vir a representar um salto qualitativo no desenvolvimento da educação na busca de construir agora a educação do futuro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. 1ª ed. Alfredo Bosi. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ALMEIDA, Maria Isabel de; **Formação Contínua de Professores**. Salto para o Futuro, Boletim 13 Brasília, Ministério da Educação, 2005

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pressate (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonsos de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa, 3.ed. Brasília, D.F.: Liber Livro, 2008

BALMAN, Zigmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2011.

BEHRENS, 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.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4.ed. Curitiba: Vozes, 2010.

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

_____, **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. Brasília, DF, 1994

_____, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n 8.069/1990. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. Ministério da Justiça/Secretaria de Estado de Direitos Humanos/Departamento da Criança e do Adolescente, edição de 2002

_____, **Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente** (Brasil) Resolução nº41, de 13 de outubro de 1995. Estabelece os direitos da criança e do adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1995.

_____, **Conselho Nacional de Educação** (Brasil). Resolução nº2, de 11 de setembro de 2002. Brasília, DF, 2002

_____, MEC, **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB lei n.º 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em 05 de maio de 2012.

_____, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 35/2003, de 05 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20, janeiro de 2004. Processo nº23001.000210/2002-63, p.1-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf
Acesso em 02 de janeiro de 2012.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

_____, **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Diário Oficial, Brasília, 17 out. 1995.

CANDAU, Vera M. (coord) **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP; PUC-RJ, 1987.

_____, (org.). **Magistério: construção cotidiana**, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteira - Uma Visão Holística da Educação**. São Paulo: Summus, 1995

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: 02 de dezembro de 2012.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1.

CECCIM, Ricardo B. et al. **Escuta pedagógica à criança hospitalizada**. In: CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Paulo R. A (Orgs.) *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade/UFRGS, 1997. p.76-84.

CHIATTONE, H. B. de C. **Relato de Experiência de Intervenção Psicológica Junto a Crianças Hospitalizadas**. In: ANGERAMI, V. A. (ett ali) **Psicologia Hospitalar: a atuação do psicólogo no contexto hospitalar**. São Paulo: Traço, 1984.

_____. **A Criança e a morte**. In: V.A. Angerami-Camon (Org.) *E a psicologia entrou no hospital*. São Paulo, SP: Pioneira, 1998.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

CREPALDI, M.A. **Hospitalização na infância: representações sociais sobre a doença e a hospitalização de seus filhos**. São Paulo, SP: Cabral Editora Universitária. 1

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Estudos & Pesquisas Educacionais Vol.2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011

DELORS, Jacques (org.). **Educação – um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

_____. **Os Quatro Pilares da Educação**. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-106-2013-os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2012.

DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

DIÁRIO DO VALE. Projeto de lei garante reforço escolar hospitalar em VR. Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br/noticias/2,42690,Projeto-de-lei-garante-reforco-escolar-hospitalar-em-VR.html#axzz2BB95F7oS> Acesso em 04 jul.2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, Ano XXIII, nº 79, Agosto de 2002.

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

_____, **Atendimento pedagógico – educacional para crianças e jovens hospitalizados: Realidade Nacional**. Brasília, MEC/INEP, 1999

FONTES, R. A. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago N.º 29, 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2.^a ed., São Paulo: Cortez,1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança Educativa**. Porto, PT: Porto Editora, 1989.

GARRIDO, E. **A técnica close e a compreensão da leitura**: Investigação em textos de estudos sociais para a 6^a série. Dissertação de mestrado, USP. São Paulo, 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, A. G. & Bresan, T. R. T.. **Atuação do pedagogo em ambiente hospitalar: relato de uma experiência** [Resumo]. Em **Anais do II Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial** (p. 157). Londrina: UEL. 1999.

GRAACC - Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer. **Aprovada a Lei que prevê a criação de Escola Hospitalar em Santos.** Disponível em: <https://www.graacc.org.br/acontece-no-graacc/noticias/lei-prev%C3%AA-a-cria%C3%A7%C3%A3o-de-escola-hospitalar-em-santos-.aspx> Acesso em 24 out. 2012.

INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA. Sector da Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança. - **Carta da Criança Hospitalizada: anotações.** Lisboa: IAC- Instituto de Apoio à Criança, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** Coleção Papirus Educação. Campinas, SP: Papirus, 2007

_____. **Tecnologias e tempo docente.** Coleção Papirus Educação. Campinas, SP: Papirus, 2013

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

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Sônia Pereira de Freitas. Hospitalização escolarizada em busca da humanização social. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira. (org.). **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar.** Curitiba: Champagnat, 2001. 90p. (Coleção Educação Teoria e Prática).

_____. **Diante dos desafios tecnológicos a pedagogia Hospitalar vem apontando novos olhares para o Educador .** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PL-339.pdf> . Acesso em 01 de março de 2013.

_____; MUGGIATI, Margarida Teixeira de Freitas. **Tecendo algumas considerações sobre a Pedagogia Hospitalar.** In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Orgs.). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios.** Curitiba: Champagnat, 2011.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**, São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, C. V. A. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar**: um estudo de caso nas enfermarias pediátricas do Hospital de Clínicas da UFPR. 2004 (dissertação de Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de produção , Universidade Federal de Santa Catarina , Florianópolis, 2004.

MERRIAM, S. **Case study research in education: A qualitative approach**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988

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

MORAN COSTAS, José Manuel . **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. In: 23ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2000, Caxambu - MG. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. v. 1

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; FREITAS, Soraia Napoleão. Possibilidades de atenção à aprendizagem infantil em contexto hospitalar. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Orgs.). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar**: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2011.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, nº3, 2º semestre./1996.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

ORTIZ, L. C.; FREITAS, S. N. **Classe Hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PALLOFF, R. and PRATT, K., **“Beyond the Looking Glass: What Faculty and Students Need to Be Successful On-line”** In K.E. Rudestam and J. Schoenholtz-Read (eds), Handbook of on-line Learning (p.171-184) Thousand oaks, Calif.:Sage, 2002

_____. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on line**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

PAULA, Ercília M.A.T.de. **História das Escolas nos Hospitais do Brasil: Políticas Públicas de Atendimento às Crianças e Adolescentes**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1002/1002.pdf . Acesso em 20 de novembro de 2012.

PEREIRA, Alice T. Cybis. (org.). **AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

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, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Revista de Saúde Pública. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10> Acesso: 07 nov.2010

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. *Quadrante*, 3(1), 3-18. 1994

POUPART, Jean et.al. – **A Pesquisa Qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RESENDE, Lúcia M. G. de ; FORTES, R. M. C. . **Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada de docentes**. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu/MG. Mudanças e Inovações. Caxambu: Anped, 2005. v. 1. p. 01-16.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente:natureza e construção do conhecimento profissional** – Revista Brasileira de Educação v.12, n.34 jan. /abr. Rio de Janeiro, 2007.

_____, Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). Ser professor de 1º ciclo construindo a profissão*. Braga: CESC/Almedina, 2005a. p. 13-26.

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

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Edméa. SILVA, Marco. **A avaliação da aprendizagem em Educação on line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº40, p.143-155. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação São Paulo, Brasil, 2009.

SCHILKE, A. L. A ação educativa hospitalar que temos...A escola no hospital que queremos In: AROSA, Armando A.; SCHILKE, Ana Lúcia (Orgs.). **A Escola no Hospital** : espaço de experiências emancipadoras. Niterói: Intertexto, 2007

SILVA, Ricardo Vidigal da; NEVES, Ana. **Gestão de Empresas na Era do Conhecimento**. Lisboa: Serinews Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Valdivino Alves de. **O que é educação à distância (EAD)?**. Disponível em : <http://www.mundovestibular.com.br/articles/4958/1/O-que-e-educacao-a-distancia-EAD/Paacutegina1.html>. Acesso em: 04 de janeiro de 2013.

TAAM, R. **Pelas trilhas da emoção: educação no espaço da saúde**. Maringá:Eduem, 2004.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo – A Ação, o poder e o sagrado**. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2004

_____. **A formação do Educador: condição fundamental** – Texto disponibilizado na Disciplina Aprendizagem e Conhecimento: Cenários e Tendências da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Programa de Mestrado 2011.

TOFFLER, Alvin. **Powershift: as mudanças do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.

TORRES, P. L. Et.al. **Formação continuada on-line Para professores matice** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 433-444, maio/ago. 2008

VALENTINI, Carla Beatriz. SOARES, Eliana Maria Sacramento (orgs.). **Aprendizagem em Ambientes Virtuais**: Compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Classe hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento**. Universidade Estadual do Ceará. (s/d) Disponível em: <http://migre.me/4bnga> Acesso em: 03 fev.2011

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero na docência**. Cadernos Pagu nº 17/18. p. 81-103– Campinas, São Paulo: Unicamp, 2001/2002.

VIEIRA, Gastão. **Debate Democrático**. Aprovado Projeto de Gastão Vieira na Câmara. Disponível em: <http://www.debatedemocratico.com.br/Noticias/4372/Aprovado-projeto-de-Gastao-Vieira-na-Camara> Acesso em: 16 abr. 2012

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios.** Revista – **Ci,Inf**, Brasília, DF. v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

ANEXOS

ANEXO A – ESCOLAS EM HOSPITAIS NO BRASIL POR ENEIDA SIMÕES DA FONSECA.

Escolas em Hospitais no Brasil ⁽¹²⁰⁾

Eneida Simões da Fonseca

Os hospitais com atendimento escolar no Brasil, de acordo com as respectivas regiões e estados, são:

- Região Norte (10)

Estado do Acre (03):

Hospital de Saúde Mental do Estado do Acre
Fundação Hospitalar do Acre
Hospital Infantil Yolanda Costa e Silva

Estado do Pará (05):

Hospital Ophir Loyola (oncologia)
Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará
Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência
Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana
Hospital Universitário João de Barros Barreto

Estado de Roraima (01):

Hospital da Criança Santo Antônio, Boa Vista

Estado de Tocantins (01):

Hospital de Referência de Gurupi (UNIRG)

Nos demais estados desta região (Amazonas, Rondônia e Amapá) não há informação sobre a existência de hospitais com atendimento escolar para os pacientes hospitalizados.

- Região Nordeste (19):

Estado da Bahia (12):

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 João Batista Caribé
Hospital Eládio Lassferre
Hospital Ana Nery
Hospital São Rafael
Hospital Otávio Mangabeira
Hospital Manuel Novaes, Itabuna

Estado do Ceará (03):

Hospital Infantil Albert Sabin
Instituto do Rim
Hospital do Coração

Estado do Maranhão (01):

Hospital Sarah São Luís

Estado do Rio Grande do Norte (01):

Hospital de Pediatria (UFRN)

Estado de Sergipe (02):

Hospital João Alves Filho, Aracajú
Hospital Universitário de Aracajú (UFSE)

Nos demais estados desta região (Piauí, Paraíba, Pernambuco e Alagoas) não há informação sobre a existência de hospitais com atendimento escolar para os pacientes hospitalizados.

- Região Centro-Oeste (21)

Distrito Federal (09):

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

Estado de Goiás (05):

Hospital Materno-Infantil de Goiânia
Hospital de Clínicas (UFG)
Hospital Araújo Jorge, Goiânia
Hospitais de Doenças Tropicais de Goiânia
Centro Integrado de Saúde Mental Emanuel

Estado de Mato Grosso (01):

Hospital Universitário Júlio Müller (UFMT), Cuiabá

Estado de Mato Grosso do Sul (06):

Hospital Santa Casa da Cidade de Campo Grande
Hospital Universitário de Campo Grande (Be-a-Ba)
Hospital Regional Rosa Petrossian
Hospital São Julião (hanseníase)
Hospital Evangélico de Dourados
Hospital de Jaraguari

Esta região conta com apenas três estados e com o Distrito Federal. Todos oferecem oportunidades de atendimento escolar hospitalar.

- Região Sudeste (51):

Estado do Espírito Santo (01):

Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória

Estado de Minas Gerais (10):

Hospital Sarah Kubitschek de Belo Horizonte
Hospital João Paulo II (Fundação Hospitalar de Minas Gerais-Fhemig)
Fundação Hemominas (Belo Horizonte)
Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte
Hospital Universitário de Juiz de Fora
Hospital Municipal de Governador Valadares
Hospital Vital Brasil, Timóteo
Hospital Márcio Cunha, Ipatinga
Santa Casa de Misericórdia de Montes Claros
Hospital Universitário Clemente de Faria (UNIMONTES)

Estado do Rio de Janeiro (15):

Hospital Municipal Jesus
Hospital São Zacharias
Hospital Marcílio Dias
Hospital Cardoso Fontes
Hospital dos Servidores do Estado
Instituto Nacional do Câncer
Instituto Estadual de Hematologia Arthur de Siqueira Cavalcanti
Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (UFRJ)
Hospital Universitário Pedro Ernesto (UERJ)
Hospital Geral de Nova Iguaçu (Hospital da Posse)
Hospital Universitário Antonio Pedro (UFF), Niterói
Hospital Getúlio Vargas Filho, Niterói
Hospital Municipal Desembargador Leal Junior, Itaboraí
Hospital Alcides Carneiro, Petrópolis
Hospital Infantil Ismélia da Silveira, Duque de Caxias

Estado de São Paulo (25):

Hospital da Santa Casa de Misericórdia
Hospital São Paulo (UNIFESP)

Hospital do Câncer (A.C. Camargo)

Centro de Atenção Integral a Saúde Clemente Ferreira, Lins

Hospital das Clínicas (FMUSP)

Instituto do Coração

Instituto da Criança

Instituto de Traumato-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 crâniofaciais)

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 GRENDAAC (Jundiaí)

Hospital Municipal Vereador José Storópolli na Vila Maria

(UNICAPITAL)

Todos os quatro estados desta região dispõem de atendimento escolar hospitalar.

-Região Sul (19):

Estado do Paraná (06)

Hospital Infantil Pequeno Príncipe

Hospital Erasto Gaertner

Hospital Universitário Evangélico de Curitiba

Hospital das Clínicas de Curitiba (UFPR)

Fundação Criança Renal

Hospital Santa Casa, Cornélio Procópio

Estado de Santa Catarina (09):

Hospital Infantil Joana de Gusmão, Florianópolis

Hospital Hélio Anjos Ortiz, Curitiba

Hospital Regional Lenoir Vargas Ferreira, Chapecó

Hospital Nossa Senhora da Conceição, Tubarão

Hospital Bom Jesus, Ituporanga

Hospital Santa Terezinha, Joaçaba

Hospital São Francisco, Concórdia

Hospital Regional São Paulo, Xanxerê

Hospital Santo Antônio, Blumenau

Estado do Rio Grande do Sul (04):

Hospital de Clínicas de Porto Alegre (UFRGS)

Hospital da Criança Santo Antônio

Hospital Universitário de Santa Maria (UFSM)

Hospital Santa Terezinha, Erechim

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

ANEXO B – PROJETO DE LEI Nº 1.077

PROJETO DE LEI N.º 1.077, DE 2003

(Redação Original)

Do Sr. GASTÃO VIEIRA

Dispõe sobre conteúdos curriculares da formação do pedagogo para atuar junto a estudantes com restrição de locomoção.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Os currículos dos cursos de Pedagogia deverão promover opções de desenvolvimento de conhecimentos e competências para atuação junto a estudantes em situações de restrição de locomoção.

Parágrafo Único. São características de situações de restrição de locomoção aquelas vivenciadas por estudantes hospitalizados ou em cumprimento de pena por ato infracional.

Art. 2º . Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

O direito constitucional da criança e do adolescente à educação não deixa de existir, mesmo em situações adversas em que se encontre, privado da possibilidade de locomover-se, seja por estar hospitalizado para tratamento da própria saúde, seja por estar internado em instituições especializadas para cumprimento de pena por ato infracional.

Do ponto de vista da criança ou adolescente hospitalizado, o direito à continuidade de sua escolaridade está contemplado na resolução de n.º 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Ministério da Educação, desde 1994, já considerava as “classes hospitalares” como uma modalidade de atendimento prevista na Política Nacional de Educação Especial.

Por outro lado, os estudos da literatura especializada são unânimes em concluir que as atividades escolares e de recreação são fatores efetivos para a recuperação da saúde de pessoas hospitalizadas. As “classes hospitalares” já se constituem em experiências bem sucedidas com efetivos resultados na aprendizagem e na

recuperação da saúde, mas ainda funcionam em escala reduzida e enfrentando inúmeras dificuldades.

Da mesma forma como ocorre com as crianças hospitalizadas, as atividades pedagógicas em muito contribuem, também, para promover a reintegração social de jovens, e mesmo adultos, em regime internação para cumprimento de penas por delitos cometidos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069, de 1990) é bastante explícito na reafirmação deste direito básico, em vários de seus dispositivos, saber:

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

...

X – propiciar escolarização e profissionalização;

Em relação a adolescentes infratores a preocupação com escolaridade é também significativa:

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Na síntese dos direitos do adolescente privado de liberdade, o ECA reafirma o direito à escolarização e profissionalização, nos termos do artigo 124:

Art.124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

....

XI – receber escolarização e profissionalização;

No entanto, apesar da importância comprovada e reconhecida, a atividade educativa junto aos grupos populacionais com restrição de locomoção não tem merecido a atenção necessária, especialmente do ponto de vista da formação de profissionais com competências e habilidades apropriadas.

Parece-nos que um caminho sólido para promover avanços nesta delicada questão é o de oferecer, a estudantes dos cursos de pedagogia, a opção de aprofundar estudos e preparar-se, de forma específica e especializada, para atuar em distintas situações de restrição de locomoção, orientando professores e outros profissionais para um efetivo processo de recuperação, seja da saúde, seja da boa conduta social.

Pelo exposto, contamos com o inestimável apoio das senhoras e senhores parlamentares desta Casa.

Sala das Sessões, em 25 de maio de 2003 .

Deputado GASTÃO VIEIRA

EMENDA AO PROJETO DE LEI N.º 1.077, DE 2003

(Redação alterada)

Dispõe sobre conteúdos curriculares da formação do Pedagogo para atuar junto a estudantes com restrição de locomoção.

Substitua-se, no parágrafo único do art. 1º do Projeto, a expressão “em cumprimento de pena por ato infracional” pela expressão “internados em cumprimento de medida sócio-educativa”.

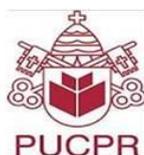
Sala da Comissão, em 13 de abril de 2011.

Deputado JOÃO CAMPOS

Relator substituto

APÊNDICES

APÊNCICE A – CONVITE



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

CONVITE

Convidamos você a participar do curso de extensão *online* gratuito de 60 horas denominado: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES *ONLINE* PARA ATUAREM NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EDUCACIONAL DO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE”, ofertado pela Pós-graduação em Educação *Stricto Senso* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em parceria com CNPq, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Elizete L. M. Matos.

Período de inscrição: 20 de Junho a 20 de Agosto de 2012.

Início: 30 de Agosto.

Término: 30 de Novembro.

Será emitido certificado digital.

Maiores informações e inscrições nos e-mails:

elizetematos@gmail.com; drjacqueslima@hotmail.com; vipmaito7@hotmail.com

Curitiba, 20 de Junho de 2012.

APÊNDICE B - INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PPGE – PUCPR/CNPq

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO:

FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ESCOLARES EM TRATAMENTO DE SAÚDE.

Olá professor(a), estamos enviando este e-mail para que possamos esclarecer dúvidas sobre o curso de extensão *online* oferecido pelo programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - CNPq.

O **período de pré-inscrição** encerrou-se no dia 10 de Agosto de 2012.

Para a oficialização das inscrições, os participantes devem atender aos pré-requisitos, ou seja, devem ser professores ou pedagogos que atuem com escolares em tratamento de saúde em contexto hospitalar, casas de apoio ou em atendimento domiciliar.

1. INSCRIÇÕES

A equipe organizadora fará a seleção dos candidatos a partir do questionário (anexo). O preenchimento do mesmo deverá ser realizado pelos profissionais que atendem aos critérios exigidos pelo curso online. Para que você possa participar do curso é necessário que você:

- **responda o questionário diagnóstico;**
- **seja professor ou pedagogo que realiza atendimento pedagógico com o escolar em tratamento de saúde;**
- **tenha recurso tecnológico computacional (computador e internet) para acessar o AVA Eureka da PUCPR.**

Impreterivelmente até o dia 20/08/2012 o questionário diagnóstico deverá ser respondido e encaminhado para o e-mail: vipmaito7@hotmail.com

Os professores e pedagogos selecionados para o curso receberão um e-mail com informações sobre o seu **login, senha e tutorial** para que possam acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Eureka/PUCPR.

2. PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO *ONLINE*

O Curso de extensão intitulado **Formação Continuada *Online* para Professores que atuam com Escolares em Tratamento de Saúde**, surgiu de um projeto do PPGE-PUCPR na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do grupo de pesquisa PRAPETEC no projeto de Formação Pedagógica de Professores em Diferentes Níveis e Contextos, com apoio do Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Têm como proposta a formação continuada para professores e pedagogos que atuam no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. O objetivo do curso *online* é construir por meio do AVA Eureka-PUCPR um espaço de aprendizagem colaborativa. Trata-se de oferecer a oportunidade de integração de conhecimentos teóricos e práticos pertinentes ao atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde.

3. INFORMAÇÕES DO CURSO *ONLINE*

O curso de extensão tem **início em 30 de Agosto e finaliza em 30 de Novembro de 2012**. Acontecerá totalmente na modalidade *online*, com 60 horas, e terá certificação digital. Cada módulo será ministrado por professores (Doutores, Mestres e Especialistas) dos conteúdos juntamente com os tutores. O curso apresenta cinco módulos:

Módulo 1 - Ambientação e Integração

Neste módulo os participantes irão se conhecer, como também conhecer o AVA Eureka (plano de estudos utilizando e-mail, fórum, links e demais ferramentas). Atividade sob a responsabilidade dos professores: Dr.^a Patrícia Lupion Torres, Msc. Claudia de Fátima de Souza, Mestrando Genaldo Luis Sievert e graduando Gregori Siarmoli.

(duração prevista: 30/08 a 16/09)

Módulo 2 - Conhecimento Teórico (20h)

Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde e Prevenção ONG Criança Segura. Sob a responsabilidade das professoras: Dr.^a

Elizete Lúcia Moreira Matos, Mestranda Viviane Maito, Esp. Alessandra França e graduanda Micaela Paolla Canalli

(duração prevista: 17/09 a 23/09)

Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde.

Sob a responsabilidade das professoras: Msc. Walquiria Onete Gomes, Msc. Thais Gama da Silva, Msc. Claudinéia Maria Vischi Avanzini e graduanda Mônica Bastos

(duração prevista: 24/09 a 30/09)

Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde. Sob

responsabilidade das professoras: Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, Msc. Fabiane Lopes de Oliveira e graduanda Jennifer B. Soviensi.

(duração prevista: 01/10 a 07/10)

Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde. Sob a responsabilidade do professor Msc. Jacques Lima

e graduanda Letícia Siqueira Luzia. **(duração prevista: 08/10 a 14/10)**

Módulo 3 - Relatos de Experiências (20h)

Neste módulo os professores irão contribuir com vivências teórico-práticas diante dos seguintes conteúdos:

Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). Sob a responsabilidade da professora Msc. Thais Gama da Silva e graduando Gregori Siarmoli. **(duração prevista: 15/10 a 21/10)**

Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar da SME - Curitiba. Sob a responsabilidade das professoras Esp. Maria Cecília Kuzmann Santos, Esp. Mirta Cristina Pereira Pacheco e graduanda Mônica Bastos **(duração prevista: 22/10 a 28/10)**

Múltiplas Linguagens. Sob a responsabilidade da professora Msc. Claudinéia Maria Vischi Avanzini e graduanda Micaela Paolla Canalli **(duração prevista: 29/10 a 04/11)**

Contação de História. Sob a responsabilidade da professora Esp. Caroline de Kácia Freitas da Silva e graduanda Letícia Siqueira Luzia. **(duração prevista: 05/11 a 11/11)**

Avaliação: A partir de cada relato de experiência coloque sua contribuição no fórum à medida que for conhecendo as propostas apresentadas neste módulo.

Módulo 4 - Produção do Conhecimento (20h)

Neste módulo os participantes irão contribuir com suas vivências práticas no contexto em que estão inseridos. Estas vivências práticas serão apresentadas por meio de portfólio que pode conter: fotos, vídeos, relatos de vivências, links, pesquisa de locais, entre outros, referentes ao atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde.

(duração prevista: 12/11 a 24/11)

Módulo 5 - Avaliação Final

Neste módulo cada participante deve contribuir no fórum de discussões com sugestões referentes ao curso.

(período previsto: 25/11 a 30/11)

4. OBSERVAÇÕES

A proposta do Curso de extensão on line acima apresentada, refere-se SOMENTE a professores e pedagogos que ESTÃO ATUANDO COM ESCOLARES EM TRATAMENTO DE SAÚDE, portanto, se houver interesse poderemos atender aos DEMAIS INTERESSADOS, num curso que não terá apoio do CNPq.

A partir disso, como já possuímos seus dados cadastrados, gostaríamos de saber se você tem interesse em participar de uma formação continuada dirigida a professores, pedagogos e demais profissionais que ainda não estejam atuando com escolares em tratamento de saúde.

Agradecemos a todos os inscritos,

Atenciosamente A Comissão Organizadora

Esclarecimentos ou dúvidas favor entrar em contato com a Prof^a. Viviane Maito no e-mail: vipmaito7@hotmail.com ou Prof^o. Jacques no e-mail drjacqueslima@hotmail.com

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

(responda para o email vipmaito7@hotmail.com impreterivelmente até o dia 20.08.2012)

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone:(_____) _____

1. Nível de escolarização:

a - () graduação incompleta – qual e onde: _____

b - () graduação completa – qual e onde: _____

c - () especialização incompleta – qual e onde: _____

d - () especialização completa – qual e onde: _____

e - () mestrado incompleto – qual e onde: _____

f - () mestrado completo – qual e onde: _____

g - () doutorado incompleto – qual e onde: _____

h - () doutorado completo – qual e onde: _____

2. Você possui vínculo empregatício com:

a - () Secretaria de Estado da Educação;

b - () Secretaria Municipal da Educação;

c - () Hospital;

d - () Escola Particular;

e - () Outros - especifique: _____

Nome da instituição em que atua:

Endereço e telefone da instituição:

Cidade e Estado:

Nome, email e telefone do responsável do setor onde você atua.

3. Você realiza atendimento pedagógico aos escolares em tratamento de saúde:

a - () sim b- () não

Em caso de resposta afirmativa responda o item 4 e 5.

4. Onde realiza estes atendimentos?

a - () Hospital;

b - () Domicílio;

c - () Tarefa domiciliar;

d - () Casa de Apoio;

e - () Outros - especifique: _____

5. Há quanto tempo atua com escolares em tratamento de saúde.

a - () menos de 1 ano;

b - () de 1 a 3 anos;

c - () de 4 a 6 anos;

d - () de 7 a 10 anos;

e - () mais de 11 anos.

6. Você gostaria de participar de um curso de extensão referente aos temas acima abordados, porém, voltados a profissionais que ainda não atuam no atendimento aos escolares em tratamento de saúde.

a - () sim b - () não

Atenciosamente

Comissão Organizadora

Questionário elaborado pelos moderadores: Elizete Moreira Matos, Jacques de Lima e Viviane P. Maito. (2013)

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO PROCESSUAL
AVALIAÇÃO PROCESSUAL

NOME: _____

CIDADE E ESTADO ONDE RESIDE: _____

SUA IDADE:

() entre 20 e 30 anos

() entre 31 e 40 anos

() entre 41 e 50 anos

() entre 51 e 60 anos

() acima de 61 anos

1. Analisando o curso até este momento, que conteúdo trabalhado você classificaria como imprescindível para a melhoria de sua ação pedagógica junto a escolares hospitalizados ou em tratamento de saúde.

a.() Atendimento Pedagógico Educacional do escolar em tratamento de saúde e Prevenção ONG Criança Segura.

b.() Políticas Públicas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde.

c.() Mudança de Paradigmas na Educação e na Saúde e seus reflexos no atendimento pedagógico do escolar em tratamento de saúde.

d.() Educação e Saúde: cuidados básicos do professor no atendimento o escolar em tratamento de saúde.

e.() Contação de história.

Justifique: _____

2. Você vem realizando aprendizagens, tanto com o apoio do conteúdo disponível quanto com as trocas de experiência entre você e os participantes neste curso. O que considera mais relevante?

a.() a leitura crítica e reflexiva dos materiais.

b.() as trocas realizadas com os colegas.

c.() as duas situações.

Justifique _____

3. Você esta conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso em sua realidade de atuação?

a.() Sim.

b.() Não.

Justifique: _____

4. Diante da sua realidade aponte que instituições (hospital, clínica, casa de apoio, instituições de educação, etc.) ofertam atividades relacionadas ao atendimento pedagógico ao escolar hospitalizado ou em tratamento de saúde.

5. Qual sua opinião sobre o curso de extensão: Formação continuada online para professores que atuam com escolares em tratamento de saúde (favor colocar em até 3 linhas).

6. Durante a realização das atividades e das propostas desenvolvidas no curso online o que você mais sentiu falta em relação ao curso como contribuição para a sua formação continuada.

7. Descreva ou aponte o que mais te agradou até este momento no curso de extensão online.

Por favor, responda as questões e envie em **formato Word**, até o dia 18 de novembro, para os emails dos professores Jacques, Viviane e Elizete na sala do Eureka, com o título: “Avaliação Processual”.

IMPORTANTE: Esta atividade faz parte de sua avaliação.

“Eu não posso ensinar nada a ninguém, eu só posso fazê-lo pensar”.

Sócrates

Questionário elaborado pelos moderadores: Elizete Moreira Matos, Jacques de Lima e Viviane P. Maito. (2013)

APÊNDICE E – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Curso de extensão online: Formação Continuada *online* para Professores que atuam com Escolares em tratamento de Saúde

Nome:.....

1. Há quanto tempo você atua no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde:

A. () Há menos de 5 anos

B. () Há mais de 5 anos

2. Diante do contexto do atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde, você atua em:

A. () Atendimento Hospitalar

B. () Atendimento Domiciliar

C. () Outros – Identifique:.....

3. Como você realiza a articulação do currículo no atendimento ao escolar em tratamento de saúde?

4. Qual sua maior dificuldade no processo de ensino e aprendizado do escolar em tratamento de saúde?

5. O local em que você atende o aluno em tratamento de saúde possui computadores e demais recursos para a interação/mediação pedagógica professor/aluno?

6. O que você retiraria ou acrescentaria neste curso online para torna-lo ainda melhor?

A. Retiraria:

Por quê?

B. Acrescentaria:

Por quê?

7. De que forma este curso online contribuiu para a sua formação continuada? Descreva quais foram às contribuições para sua prática pedagógica.

8. Faça uma breve consideração de como foi estar à frente do computador utilizando um ambiente virtual de aprendizagem na condição de aluno, cumprindo cronogramas de atividades e entrega de trabalhos.

9. De onde você acessa o computador para participar do curso?

A. () Casa

B. () Lan House

C. () Trabalho

D. () Outros, identifique:

10. Qual tipo de conexão é usada no acesso?

A. () Discada

B. () Banda Larga

C. () Via rádio coletivo cedido pelo governo local

D. () Outros, indique:

11. Assinale a alternativa que faz parte do seu cotidiano ao atender aluno em tratamento de saúde:

A. () E-mail

B. () Chat

C. () Msn

D. () Rede Social

E. () Videoconferência

F. () Teleconferência

G. () Fórum

H. () Outros – Quais?

12. Você considera que os aspectos de mediação e interação foram satisfatórios neste curso online?

A. () Sim

B. () Não

Justifique a sua resposta:

13. Qual atividade realizada no curso que você mais gostou de participar? Por quê?

14. Qual atividade realizada no curso você menos gostou de participar? Por quê?

15. Qual a sua maior dificuldade no decorrer deste curso online?

16. A partir da vivência deste curso online você pretende modificar a sua prática pedagógica e sua forma de apresentar e construir os conteúdos para os alunos em tratamento de saúde?

A. () Sim

B. () Não

Justifique a sua resposta:

17. Prezado (a) participante, este espaço é livre para seus comentários. Comente sobre este curso, sobre os professores/tutores ou sobre o AVA Eureka e sobre as suas expectativas em particular de novos cursos online. OBRIGADA.

Questionário elaborado pelos moderadores: Elizete Moreira Matos, Genaldo Luis Sievert, Jacques de Lima e Viviane P. Maito. (2013)