



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE PEDAGOGIA**

AMANDA CRYSTINE ALMEIDA PEREIRA

**O ESPAÇO HOSPITALAR E AS REVERBERAÇÕES NA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO**

**São Luís
2025**

AMANDA CRYSTINE ALMEIDA PEREIRA

**O ESPAÇO HOSPITALAR E AS REVERBERAÇÕES NA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia,
da Universidade Federal do Maranhão-UFMA,
como um dos requisitos para sua aprovação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Franci Sousa Rabelo

São Luís
2025

**Ficha Catalográfica gerada pelo SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos
pelo(a) autor(a).**

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Amanda Crystine Almeida.

O espaço hospitalar e as reverberações na identidade
profissional do pedagogo / Amanda Crystine Almeida
Pereira. - 2025.

100 p.

Orientador(a): Francly Sousa Rabelo.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Identidade Docente. 2. Formação de Professores. 3.
Educação Não Escolar. 4. Espaço Hospitalar. 5. Atuação
Docente. I. Rabelo, Francly Sousa. II. Título.

AMANDA CRYSTINE ALMEIDA PEREIRA

**O ESPAÇO HOSPITALAR E AS REVERBERAÇÕES NA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO PEDAGOGO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 13/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francy Sousa Rabelo (Orientadora)
Doutora em Educação – DEI/UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Andre Sousa Dublante
Doutor em Educação - DEII/UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Doutora em Educação - DEI/UFMA
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho àquela que me permite sonhar,
minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pois além do ar que entra em meus pulmões, Ele planta cuidadosamente uma visão doce e bondosa sobre a vida em mim.

Agradeço à minha mãe, Ivonete, pela dádiva de ser chamada de filha e chamá-la de minha mãe. Seu amor dá forças para seguir em frente.

Agradeço ao meu pai, José, por me encorajar a iniciar este curso e a permanecer firme nele. Sua voz de incentivo ecoa mais alto que qualquer outra.

Agradeço às minhas garotas Brenda, Nycole e Marlene, fontes inesgotáveis de apoio e carinho. Ser parte do laço familiar de vocês é minha benção nessa vida.

Agradeço à minha pessoa, Laura e a minha amada Juliana. Suas amizades são meu alicerce em tempos difíceis, fonte de perseverança e aconchego.

Agradeço às minhas amigas de curso, que se tornaram amigas da vida, Catharine, Gabrielle e Dhiesse. E em especial, Julia e Camilly, por compartilharem esses últimos momentos de universidade que encontramos na escrita, apoio e inspiração.

Agradeço à minha orientadora Francy Rabelo. Sem sua preciosa orientação às ideias ficariam apenas soltas ao relento, sem concretização.

Agradeço às crianças do projeto de extensão, que tão pequenas e tão guerreiras, me permitiram encontrar, na docência, o ato de amor e coragem que tanto se fala.

*“Penso nos rios infantis que ainda procuram
declives para escorrer.*

*Porque as águas deste lugar ainda são
espraiadas para alegria das garças.*

*Estes pequenos corixos ainda precisam de
formar barrancos para se comportarem em
seus leitos. Penso com humildade que fui
convidado para o banquete dessas águas.*

Porque sou de bugre. Porque sou de brejo.

*Acho agora que estas águas que bem
conhecem a inocência de seus pássaros e de
suas árvores.”*

Manoel de Barros

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo compreender as reverberações da atuação pedagógica, vivenciada na formação inicial em espaço hospitalar, por egressas do Curso de Pedagogia, para o desenvolvimento da sua identidade docente. A partir desse objetivo geral, busca-se, ainda, conhecer as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas em espaço hospitalar, evidenciando seus desafios para a formação inicial do pedagogo; analisar os desafios e superações vivenciados como aluna-docente em espaço hospitalar relacionando com a constituição da identidade docente; identificar os saberes desenvolvidos em espaço hospitalar que influenciam na prática docente em escola regular e potencializam a identidade profissional. Para a efetivação do objetivo, a pesquisa respalda-se na abordagem qualitativa, do tipo exploratória, ancorada no estudo de caso. Este trabalho realizou o mapeamento bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ), nas bases científicas do Periódico CAPES e no portal Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por meio do uso dos descritores: Identidade Docente, Espaço Hospitalar e Formação de Professores, bem como os cognatos Classe Hospitalar e Formação Docente, no recorte temporal dos últimos cinco anos (2021-2025), utilizando o booleano AND e filtros. E ancora-se nos estudos de autores como: Rabelo (2021), Freire (1991; 1996), Nóvoa (1992; 1996), Pimenta (2018), Tardif (2014), Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021), entre outros. Na pesquisa empírica, para a geração de dados utilizou-se da entrevista semiestruturada com 4 egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que atuaram no projeto de extensão *Estudar, uma ação saudável* em um hospital do município de São Luís - MA, enquanto estudantes na formação inicial em Pedagogia e agora, posteriormente a graduação, atuam, ou atuaram, na escolar regular. Além disso, os resultados destacam que a formação inicial ainda possui lacunas formativas para atuação em contextos não escolares, mas confirmam que a partir da extensão universitária, as egressas construíram saberes docentes voltados para a escuta, empatia e sensibilidade que auxiliam na prática pedagógica na escola regular e ressignificaram a sua docência. Conclui-se que os saberes docentes evidenciados em experiências não escolares, a exemplo do hospital, desenvolvem profissionais mais humanizados e comprometidos com o ato educativo.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação de professores. Educação não escolar. Espaço hospitalar. Atuação Docente.

ABSTRACT

This monographic work aims to understand the reverberations of pedagogical practice, experienced during initial teacher education in a hospital setting, by graduates of the Pedagogy program, in the development of their teaching identity. Based on this general objective, the study also seeks to: identify the pedagogical activities developed in hospital settings, highlighting their challenges for initial teacher education; analyze the challenges and achievements experienced as student-teachers in hospital spaces in relation to the construction of teaching identity; and identify the knowledge developed in hospital contexts that influence teaching practice in regular schools and strengthen professional identity. To achieve this aim, the research is grounded in a qualitative, exploratory approach, anchored in a case study. This work conducted a bibliographic mapping using the State of the Question (EQ) method, through the CAPES Periodicals database and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), employing the following descriptors: Teaching Identity, Hospital Setting, and Teacher Education, as well as the related terms Hospital Class and Teacher Training, within a time frame of the last five years (2021–2025), using the boolean operator AND and applied filters. The theoretical framework draws upon authors such as Rabelo (2021), Freire (1991; 1996), Nóvoa (1992; 1996), Pimenta (2018), Tardif (2014), Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida, and Martins (2021), among others. In the empirical part of the study, data was generated through semi-structured interviews with four graduates of the Pedagogy program at the Federal University of Maranhão (UFMA), who participated in the extension project *Study: A Healthy Action* in a hospital located in São Luís – MA, during their initial teacher education. These participants now work, or have worked, in regular school settings after graduation. The results highlight that initial teacher education still presents formative gaps regarding work in non-school contexts. However, they also confirm that through university extension activities, the graduates developed teaching knowledge centered on listening, empathy, and sensitivity, which support their pedagogical practices in regular schools and led to a redefinition of their understanding of teaching. It is concluded that the teaching knowledge revealed through non-school experiences, such as those in hospitals, contributes to the development of more humanized professionals, committed to the educational act.

Keywords: Teaching identity. Teacher education. Non-school education. Hospital setting. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DEI	Departamento de Educação I
EF	Educação Formal
EI	Educação Informal
ENF	Educação Não Formal
EQ	Estado da Questão
GEPAEH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar
HUUFMA	Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIALFA	Centro Universitário Alves Faria de Goiânia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Quantitativo de trabalhos encontrados a partir do mapeamento do Estado da Questão (EQ), com o uso dos descritores e filtros, no recorte temporal de 2021-2025, com finalização de busca em junho/2025.....	20
Quadro 1	Síntese do mapeamento dos estudos publicados sobre Identidade Docente, Formação de Professores e Espaço Hospitalar, na Base de Periódicos CAPES, com busca realizada em maio/2025.....	210
Quadro 2	Resultados dos achados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o uso de booleanos e cognatos, no recorte temporal de 2021-2025, com busca em junho/2025.....	26
Quadro 3	Síntese do mapeamento dos estudos publicados sobre Identidade Docente, Formação de Professores e Espaço Hospitalar, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com busca realizada em junho/2025.....	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM ESPAÇO HOSPITALAR: o estado da questão	18
2.1 O transitar metodológico	18
2.2 Os estudos publicados no Periódico CAPES	20
2.3 Os trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	25
2.4 Contribuições deste objeto de estudo para a produção do conhecimento	29
3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ESPAÇO HOSPITALAR: implicações na constituição da identidade docente	31
3.1 A formação docente e os espaços não escolares	42
3.2 O espaço hospitalar e atuação do pedagogo	42
3.3 Saberes e Identidade docente	52
4 O ESPAÇO HOSPITALAR E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	59
4.1 As escolhas metodológicas que direcionam o caminho da pesquisa	59
4.1.1 Os participantes da pesquisa	62
4.2 Marcas das vivências em ser aluna-professora no hospital: em busca de novos saberes	64
4.3 Desafios e superações da atuação docente no hospital: constituindo a identidade profissional	73
4.4 Escola e Hospital: saberes que se encontram na prática docente	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	100

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), definem que o graduando vivenciará, no processo formativo, uma pluralidade de conhecimentos teórico-práticos, e será no exercício da docência que estes poderão ser consolidados. Dessa forma, para um maior repertório de saberes, é imprescindível que esse estudante, em sua trajetória, tenha diferentes possibilidades de atuação. Ainda neste documento, no artigo 4º aborda os espaços de atuação docente, em ambientes escolares e outros alternativos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. No artigo 5º reafirma-se tal colocação quando diz que o egresso do curso deve estar apto para trabalhar, em espaços escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

É possível observar no documento, uma necessidade formativa na inserção do pedagogo em espaços não escolares. Para isso, ao longo de sua formação o discente deve contar com oportunidades formativas que tangem a expansão da sua atuação profissional, e é papel da instituição traçar tais caminhos.

Ao discutir sobre os espaços educativos, é necessário pontuar Brandão (2007, p. 7) quando afirma que “Ninguém escapa da educação”, são em momentos da vida que esta se faz presente, seja na comunidade em que o indivíduo vive, na igreja que frequenta, ou até mesmo no hospital, quando alguma enfermidade encaminha o indivíduo para a hospitalização.

Percebe-se, então, que é por meio de tais vivências, juntamente com o repertório social, cultural e histórico do graduando, que a identidade docente se forma, em um processo contínuo, recriando-se como uma colcha de retalhos, onde cada pedaço de tecido anexado aos demais, compõem o todo. Conforme este pressuposto, Pimenta reforça esse entendimento ao afirmar que (2007, p. 18) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Ao refletir sobre a realidade da formação de pedagogos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), depara-se com um currículo em que prioriza a educação em uma única categoria: a escolar, uma vez que seu projeto curricular (UFMA, 2007) aponta para um único momento em que o estudante poderá obter conhecimento sobre os diferentes espaços de atuação docente, no chamado

“estudos diversificados”, denominado “Educação Não-Escolar”, cuja a oferta da disciplina deve alcançar um quantitativo de solicitações para ser consolidada.

Sendo assim, ao longo da trajetória da pesquisadora na universidade, colheu-se frutos significativos de pesquisa e extensão, como a participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH), entre outras oportunidades acadêmicas presentes no currículo. Por isso, foi possível pesquisar e praticar a docência tanto em espaços escolares quanto não escolares.

Dessa forma, a escolha do tema ‘Identidade docente e espaço hospitalar’ se deu, por ser integrante do GEPAEH, um grupo que estuda, pesquisa e atua em espaço hospitalar, inserindo alunas e alunos do curso de Pedagogia em seu projeto de extensão ‘Estudar uma ação saudável’, promovendo estudos e pesquisas como alicerce para fomentar a valorização da educação escolarizada no espaço citado. A partir das vivências e atuação neste grupo de pesquisa, foi possível debruçar em uma área pouco abordada na graduação, além de colher vivências significativas como bolsista no projeto de extensão junto à crianças em tratamento oncológico na Brinquedoteca da Casa de Apoio da Fundação Antônio Jorge Dino, através do projeto “Estudar, uma ação saudável”.

O referido projeto atravessa professores e alunos do curso de Pedagogia desde do ano de 2009, em hospitais do município de São Luís (MA), desenvolvendo atividades pedagógicas com crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Por isso, cumpre debater sobre os reflexos dessa inserção de alunas egressas que vivenciaram tal experiência e atuam, ou atuaram em dado momento da sua trajetória posterior à graduação, na escola regular, especialmente no que concerne a sua identidade profissional.

Tem-se como importante este debate, pois a presença de profissionais da educação nos ambientes hospitalares, com objetivo de desenvolver atividades escolares, é um meio de promover o bem-estar integral do indivíduo, auxiliando em sua recuperação, assim como, é uma garantia do princípio fundamental que é a educação. Uma vez que a hospitalização provocada por um tratamento de saúde causa ruptura no cotidiano do indivíduo, espaços que anteriormente eram frequentes são tomados pela necessidade de residir no hospital, seja a longo ou a curto prazo, longe dos lares, familiares e, principalmente, da escola.

Nesta experiência, infere-se desafios propostos para tal atuação docente, uma vez que as egressas entrevistadas¹ se encontravam em formação inicial, saberes docentes ainda se constituindo, espaço diferenciado do vivido no projeto curricular do curso, um ambiente sensível com crianças e adolescentes em situações de instabilidade física, emocional e psíquica. Logo, pensar nas atividades docentes é desafiar-se para um novo. As atividades pedagógicas em ambiente hospitalar, estão para além dos conteúdos escolares, segundo Rabelo (2021, p. 106):

As atividades pedagógicas realizadas no hospital têm por intuito reduzir as consequências da hospitalização, com a finalidade de atender às necessidades fundamentais do desenvolvimento infantil em situação de moléstia, permitindo às crianças que ali se encontrem, cultivem o vínculo com sua vida fora desse espaço.

O pedagogo nesse espaço deve ser capaz de promover atividades pedagógicas que minimizem o sofrimento, evitando o isolamento social e contribuindo para seu bem-estar emocional durante o tratamento. A educação promovida neste espaço é um compromisso com o direito à educação, à saúde integral das crianças e adolescentes, bem como a reintegração do indivíduo à escola de origem após a alta hospitalar, sem muitos percalços no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, reconhecendo a relevância do pedagogo em diferentes espaços, que vão além dos espaços escolares, e as influências que esta experiência pode causar no desenvolvimento da sua identidade docente, questiona-se: Como a atuação pedagógica, vivenciada na formação inicial em espaço hospitalar, por egressas do Curso de Pedagogia, reverberou na sua identidade docente?

A partir da problemática, tem-se como objetivo geral compreender as reverberações da atuação pedagógica, vivenciada na formação inicial em espaço hospitalar, por egressas do Curso de Pedagogia, para o desenvolvimento da sua identidade docente. Para tanto, os objetivos específicos são: conhecer as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas em espaço hospitalar, evidenciando seus desafios para a formação inicial do pedagogo; analisar os desafios e superações vivenciados como aluna-docente em espaço hospitalar relacionando com a

¹ Adotada aqui a linguagem de gênero feminino, uma vez que todas as participantes deste estudo são mulheres.

constituição da identidade docente; identificar os saberes desenvolvidos em espaço hospitalar que influenciam na prática docente em escola regular e potencializam a identidade profissional.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, a pesquisa respalda-se em uma abordagem de natureza qualitativa e exploratória, configurando-se como um estudo de caso. Além disso, foi realizado um mapeamento bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ), por meio da busca de produções que dialoguem com o objeto de estudo contemplado neste trabalho, nas bases científicas Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os instrumentos de geração de dados foram a entrevista semiestruturada com 4 egressas do curso de Pedagogia que participaram do referido projeto de extensão enquanto graduandas, e posteriormente, os dados obtidos foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Ademais, tem como suporte teórico autores como: Freire (1991; 1996), Nóvoa (1996), Rabelo (2021), Pimenta (2018), Tardif (2014), Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021), entre outros.

Este trabalho está estruturado em cinco seções: a primeira apresenta os aspectos gerais da pesquisa, incluindo a justificativa do tema, problemática contemplada e os objetivos; a segunda aborda o processo bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ), juntamente com a análise das produções científicas encontradas nas plataformas; a terceira compreende o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil para atuação em espaços não escolares, em específico o contexto hospitalar, contemplando também a constituição identitária do pedagogo.

Em seguida, a quarta apresenta a abordagem metodológica adotada, bem como a caracterização do sujeito e do campo investigado, com a abordagem estabelecida, buscou-se analisar os impactos da atuação em ambiente hospitalar, ainda enquanto graduandas, na constituição da identidade docente do pedagogo. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, articulando as considerações refletidas e construídas em consonância com os objetivos da pesquisa.

Portanto, esta pesquisa direciona seu olhar para a prática pedagógica em contextos não escolares, especialmente no ambiente hospitalar, e sua relação com a constituição da identidade docente. Almeja-se somar às reflexões sobre a importância da atuação do pedagogo em espaços diversificados, em específico o

hospitalar, como uma dimensão essencial para a efetivação de uma educação inclusiva, humanizada e comprometida com os direitos de aprendizagem de todos.

2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM ESPAÇO HOSPITALAR: o estado da questão

Nesta seção, apresenta-se o mapeamento bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ), que pelos estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), é uma revisão rigorosa que tem como finalidade levar o pesquisador a registrar como objeto de sua investigação tem sido abordado das produções científicas recorrentes. Para tanto, recorre-se a teses, artigos e dissertações, como viés para compreensão de como a temática pesquisada está sendo abordada, atualmente, no âmbito acadêmico e científico. Nesse sentido, esta seção foi dividida em 3 subseções: a primeira explica o percurso da investigação; a segunda analisa as produções nas bases científicas do Periódico da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e a terceira apresenta as contribuições do objeto de pesquisa para a produção científica atual, conforme apresentadas no EQ.

2.1 O transitar metodológico

O Estado da Questão (EQ) possibilita desvelar outras perspectivas acerca do objeto de estudo escolhido pelo pesquisador. Assim, o pesquisador é capaz de mergulhar em universos diversos que revelam tanto subjetividades quanto objetividades sobre a temática conforme distintas manifestações teóricas. Desse modo, o EQ constitui por ser um mapeamento rigoroso, de buscas concretas do objetivo de interesse do pesquisador, que orienta na identificação e delimitação das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) a finalidade do EQ é:

A finalidade do 'estado da questão' é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 3, grifo dos autores).

Nesse sentido, ao adotar esse procedimento, o pesquisador passa a reconhecer um cenário panorâmico sobre o objeto de interesse produzido nas plataformas científicas. A partir disso, é chamado para trazer à tona um novo

horizonte, tendo em vista os achados provenientes de uma busca sensível e criteriosa. Como reiteram Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9), o EQ configura “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

E é nesse meio que os achados se fazem presentes, exigindo perspicácia para selecioná-los, organização para delimitar os objetivos, em consonância com o campo de interesse primordial do pesquisador e por fim, elaborar uma argumentação teórica condizente com a temática trabalhada. Todos os passos a serem seguidos exigem o que Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 14) nomeiam como sentido e sensibilidade. É necessário que o desafio seja aceito, que uma postura crítica seja assumida, para que, assim, o objetivo do EQ seja alcançado.

Nesse sentido, para a realização da busca de dados, procurou-se identificar quais trabalhos foram produzidos e que estão relacionados com o tema desta pesquisa, através da utilização de duas bases científicas: o Periódico da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para auxiliar nas buscas, utilizou-se de três descritores: Identidade Docente, Espaço Hospitalar e Formação de Professores, bem como, os cognatos Classe Hospitalar e Formação Docente.

Além disso, usufrui-se dos booleanos AND e OR, bem como uso de aspas, como filtro para a melhor delimitação dos descritores nas plataformas, junto aos filtros de recorte temporal dos últimos cinco anos, 2021 até 2025, produções com acesso aberto, revisada por pares, trabalhos de produção nacional e no idioma de português, para ambas plataformas. Contudo, para a plataforma do Periódico CAPES foram utilizados o filtro de apenas artigos e Área de Ciências Humanas, na plataforma BDTD.

Posteriormente, a etapa seguinte, baseia-se na leitura do título, resumo e introdução dos trabalhos, com o objetivo de encontrar as produções relativas ao objeto de estudo desta obra. Entre os resultados, o percentual de achados estão representados no quadro abaixo:

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos encontrados a partir do mapeamento do EQ, com o uso dos descritores e filtros, no recorte temporal de 2021-2025, com finalização de busca em junho/2025.

Plataforma Científica	Trabalhos encontrados	Achados relacionados com a temática	Percentual
Periódico CAPES	39	4	10,2
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	295	3	1,0
TOTAL	334	7	2,0

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Os dados apresentados na tabela demonstram que foram encontradas o total de 334 produções científicas, mas apenas 7 obras se relacionam diretamente com o objeto de estudo deste trabalho. Além disso, a quantidade de achados se mostrou parecida entre as duas plataformas, contudo, é válido ressaltar que ainda é um quantitativo reduzido de produções que abordam sobre a temática. Diante disso, para melhor compreensão na tabela, as subseções seguintes detalharão a trajetória em cada plataforma, juntamente com a análise de cada achado.

2.2 Os estudos publicados no Periódico CAPES

A trajetória percorrida no Periódico CAPES iniciou-se com a busca individual pelos descritores na plataforma, e também booleanos e cognatos de acordo com a necessidade de delimitação. Para isso, os descritores correspondem a três palavras-chave desta obra: 1 - Identidade docente, 2 - Formação de professores e 3 - Espaço hospitalar. Ainda, para junto aos descritores, foram utilizados os filtros acesso aberto, revisado por pares, escritos na língua portuguesa - BR, área das Ciências Humanas e no recorte temporal dos últimos 5 anos (2021-2025).

Inicialmente foi computado “identidade docente” com os filtros mencionados, resultando em 141 trabalhos, diante deste quantitativo, adotou-se uma nova medida, ao acrescentar o descritor “espaço hospitalar” junto a todos os filtros, não foram encontrados trabalhos, então foi adicionado o cognato “classe hospitalar” identificando a existência de 18 resultados, sendo destes apenas 2 estão relacionados com a temática.

Já com descritor 2 - “formação de professores” e seu cognato “formação docente” pelo operador booleano OR, com os mesmos filtros totalizaram 3.273 trabalhos, sendo necessário a junção de outro descritor, cuja escolha foi “identidade docente” totalizando 2.230, sendo necessário o terceiro descritor, “espaço hospitalar” com o seu cognato “classe hospitalar”, com o resultado de 4, não tendo relação com o nosso objeto de estudo.

Utilizando o descritor 3 - “espaço hospitalar” com o cognato “classe hospitalar”, juntamente com os filtros mencionados, foram encontrados 17 trabalhos, sendo destes 2 relacionados com a temática, por conta da pequena quantidade de resultados, não foi necessário usar booleanos para este descritor.

Os achados na plataforma científica do Periódico Capes totalizaram em quatro trabalhos que se relacionam com a temática, como destacado no processo de busca relatado acima. Dessa forma, debruçou-se em uma breve leitura dos objetivos, resumo e considerações finais das produções científicas encontradas que se vinculam ao objeto de estudo deste trabalho, organiza-se, no quadro a seguir, a apresentação dos autores, objetivos, temática abordada, local e ano de publicação:

Quadro 1 - Síntese dos mapeamento dos estudos publicados sobre Identidade Docente, Formação de Professores e Espaço Hospitalar, na Base do Periódico CAPES, com busca realizada em maio/2025.

AUTORES	OBJETIVOS	TEMÁTICA	LOCAL	ANO
SILVA; CRUZ E ALMEIDA	Refletir sobre o papel, as práticas pedagógicas e os desafios do professor para realizar o atendimento pedagógico no Ambiente Hospitalar e contribuir para a ampliação de reflexões sobre a atividade na Classe Hospitalar.	Práticas pedagógicas no Ambiente Hospitalar e Espaço não escolar	MG	2021
BARBOSA; SILVA; SILVA; LIMA	Compreender as relações subjetivas constituídas por uma egressa do Curso de Pedagogia no espaço não-escolar.	Espaço não escolar	RN	2021
SANTOS; GIMENEZ; MARTINS;	Discutir a identidade docente construída ao longo da formação inicial, entendendo esse processo como fundamental para a prática pedagógica futura.	Formação de professores e Identidade docente	SP	2021

DIAS; MARCOLLA; KUIAWINSKI;	Perceber os traços identitários constituídos na formação de egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – campus Videira (Santa Catarina).	Formação de professores e identidade docente	SP	2024
-----------------------------------	--	--	----	------

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

De acordo com o quadro 1, observa-se um salto temporal de três anos (dentro deste recorte) sem publicações relacionadas à temática da construção da identidade docente na formação inicial e práticas pedagógicas em espaço não escolar. Quando a busca se expande especificamente para as classes hospitalares, como apresentado no quadro 1, o resultado é nulo. Cabe destacar ainda, a quase escassez de achados, e mesmo com os poucos, estes não estão centrados exclusivamente na discussão sobre prática docente em contexto hospitalar durante a formação inicial e como esta prática reflete na constituição da identidade docente. Entretanto, possibilitam um vislumbre sobre identidade docente na formação inicial e práticas pedagógicas neste local.

Dias, Marcola e Kuiawinski (2024) se debruçam sobre os reflexos da formação inicial do curso de Pedagogia na construção da identidade docente de egressas, uma vez que para muitos estudantes este é o primeiro contato com a docência. Dessa maneira, entrevistaram seis professoras da Educação Infantil, com o objetivo de compreender a trajetória durante o curso e os reflexos dos quatro anos para o processo formativo e constituição da identidade docente. A partir das falas das entrevistadas, constatarem-se tópicos que fundamentam e influenciam o processo da construção da identidade, como as experiências de estágios obrigatórios, projetos de extensão e conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação. Ainda, as professoras relataram a utilização do aprendizado teórico e prático vivenciado na graduação para o dia-a-dia com as crianças.

Os aprendizados adquiridos não se perdem, pelo contrário, são entrelaçados no caminhar da vida pessoal e profissional, com questionamentos, anseios e reflexões acerca do ofício em ser professor. Conclui-se, pelos autores, que a identidade docente é formulada desde muito cedo e construída em um processo contínuo e duradouro, em vivências na formação e atuação profissional.

Santos, Martins e Gimenez (2021) discutem a identidade docente construída ao longo da formação inicial, compreendendo esse processo como fundamental para a prática pedagógica futura. A partir de uma pesquisa bibliográfica, investigam o que é necessário para tornar-se professor e como essa identidade é construída. Diante disso, consideram que este processo tem início a partir da escolha do indivíduo em cursar Pedagogia, e que os desafios inseridos na profissão fomentam nessa construção. Destacam, ainda, que essa construção está atrelada à constituição de ser humano, um ser cultural, social e histórico.

Ao ingressar na graduação, o indivíduo não se desvincula da realidade de onde veio. Pelo contrário, essa bagagem cultural, social e histórica deve ser integrada, e jamais esquecida, e ir ao encontro da constituição da identidade docente, do aprendizado da didática e da atuação pedagógica. Nesse percurso, de encontro e desencontro com aptidões, com dilemas internos que envolvem dúvidas como: “será que essa profissão é realmente para mim?” ou “serei capaz de exercer bem esse papel?”, a formação inicial é um espaço de enfrentamento e ressignificação de tais questionamentos, escolhas e vivências em ambientes educacionais. Por vezes, as dúvidas não terão respostas imediatas, mas seguem seu curso ao longo da trajetória docente.

Os autores apontam para a necessidade de uma formação inicial que esteja atrelada à realidade das instituições de âmbito educacional, com a adoção de metodologias e abordagens que levem ao graduando um olhar ampliado sobre a área educacional. Ao apresentar esses apontamentos, promovem reflexões acerca de como os ambientes educacionais estão sendo abordados na formação inicial. Ainda que, o ponto de partida seja as instituições de ensino, é imprescindível que a educação seja compreendida como um local de mudança constante, os espaços educativos são constantemente reinventados, redimensionados ou até mesmo descontinuados. Consequentemente, espera-se que as instituições de ensino superior acompanhem tais mudanças, encarando-as como uma possibilidade de ressignificar modelos formativos tradicionais, muitas vezes fossilizados, que priorizem uma única forma de educação e de atuação docente.

Barbosa, Silva, Silva e Lima (2021) dão ênfase nas relações subjetivas constituídas no ambiente hospitalar, por uma egressa do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Debruçam-se na

Psicologia Sócio-Histórica, Materialismo Histórico-Dialético de Marx, Vigotski e seus colaboradores, Leontiev e Luria, discutem, sobre subjetividade, afetividade, junto ao encargo da significância atrelada ao trabalho pedagógico no hospital. As autoras trazem luz ao processo de constituição humana relacionando com os elementos subjetivos promovidos pelo ambiente em que o indivíduo está inserido, possibilitando uma reflexão crítica sobre o seu fazer, não se restringindo a uma mera repetição de práticas e ações mecanizadas (Barbosa; Silva; Silva; Lima, 2021).

A entrevistada possibilita um vislumbre sobre o que é ser professora e como é atuar em ambiente não escolar, destacando como a formação inicial contribuiu para o exercício da reflexão crítica sobre a prática pedagógica no hospital. Em uma pedagogia do encontro, ela passa a refletir sobre sua prática de maneira integrada à afetividade e ao cognitivo, criando condições para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo (Barbosa; Silva; Silva; Lima, 2021).

Silva, Cruz e Almeida (2021) ampliam as discussões sobre a atuação do pedagogo em classe hospitalar ao questionar sobre a suficiência da formação inicial para prática docente neste ambiente, e ainda, se os profissionais estão preparados para desenvolverem atividades pedagógicas. As autoras convidam à reflexão sobre o papel, as práticas e os desafios enfrentados por profissionais atuantes nesse contexto. Concluem que a formação inicial é insuficiente para atuação na classe hospitalar, pois as docentes entrevistadas relatam a necessidade de buscar, por conta própria, cursos de formação de capacitação e especialização para a área. Enfatizam que, mesmo sem a disponibilidade de conhecimentos teóricos sobre esse espaço não escolar, muitos profissionais demonstram qualificação ao buscar conhecimentos específicos que contribuam para uma prática significativa, frente às peculiaridades deste ambiente.

Ao elencar as obras analisadas, buscou-se apresentar, na ordem das categorias apresentadas neste trabalho: formação da identidade docente, espaço não escolar e práticas pedagógicas em ambiente hospitalar. Embora haja escassez de estudos que articulem diretamente essas três categorias de forma integrada, é possível perceber conexões entre elas, especialmente quando os autores se dedicam a discutir, com afinco, os processos de formação docente. Esses estudos evidenciam que os profissionais estão em constante transformação, lidando com

desafios pessoais e profissionais, repensando seu papel, seu ofício e sua prática pedagógica no cotidiano da docência hospitalar.

2.3 Os trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

No percurso traçado pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim como feita na plataforma científica anterior, utilizaram-se os mesmo descritores e cognatos, para assim encontrar teses e dissertações que se aproximem do objeto de estudo deste trabalho. Dessa forma, foram encontrados 295 resultados, mas somente 3 foram são achados relacionados com a temática trabalhada.

Utilizando filtros similares com os da base anterior, isto é ASPAS, acesso aberto, escritos na língua portuguesa - BR, recorte temporal dos últimos 5 anos (2021-2025), foi adicionado o descritor “formação de professores” com o cognato “formação docente” resultando no quantitativo de 7.287 trabalhos. Com o número elevado de obras para a análise, acrescentou-se outra palavra-chave para rebuscar as pesquisas “espaço hospitalar” e o cognato “classe hospitalar” totalizando em 11 produções, das quais apenas 2 eram correspondentes com o objeto atrelado a este estudo.

Também utilizou o descritor “formação docente” e seu cognato com o descritor “identidade docente”, totalizaram 172 trabalhos, pela quantidade foi necessário inserir o descritor “espaço hospitalar” junto ao seu cognato, resultando em 1 trabalho que se relaciona com a temática deste estudo.

Em seguida, o descritor “identidade docente” foi adicionado na barra de busca individualmente, resultando em 283 obras para análise, com a adição de “espaço hospitalar” e o cognato “classe hospitalar” resultou em um trabalho relacionado que já estava presente na busca anterior. Em seguida, foi colocado o descritor “espaço hospitalar” e o cognato “classe hospitalar” gerando 64 resultados, em que os estudos visualizados e relacionados com a temática já estavam contabilizados no descritor “identidade docente” citados anteriormente. Tendo em vista os passos apresentados, forma-se o quadro a seguir com os resultados e achados obtidos pelos descritores combinados:

Quadro 2 - Resultados dos achados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o uso de booleanos e cognatos, com o recorte temporal de 2021-2025, com busca em junho/2025.

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Booleano	Descritor 3	Resultados	Achados
Formação de professores OR Formação docente	AND	Espaço Hospitalar OR Classe Hospitalar	-	-	11	2
Formação de professores OR Formação docente	AND	Identidade Docente	AND	Espaço Hospitalar OR Classe Hospitalar	1	1
Identidade Docente	AND	Espaço Hospitalar OR Classe Hospitalar	-	-	283	0
TOTAL					295	3

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

Os trabalhos resultados na combinação dos booleanos totalizaram 295 obras na plataforma da BDTD, com 3 achados relacionados com o objeto de investigação deste estudo, um número pequeno de pesquisas voltadas para a área. Assim, com o objetivo de apresentar a sistematização dos dados frente a análise das obras, apresenta-se o quadro com as informações a respeito dos autores, objetivos, temáticas abordadas, local e ano de publicação de cada achado.

Quadro 3 - Síntese dos mapeamento dos estudos publicados sobre Identidade Docente, Formação de Professores e Espaço Hospitalar, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), busca realizada em junho/2025.

AUTORES	OBJETIVOS	TEMÁTICA	LOCAL	ANO
COSTA	Estuda o processo de formação inicial do pedagogo na graduação no tocante a sua atuação em classes hospitalares.	Formação de professores e Espaço não escolar	SP	2023
FANTACINI	Compreender a organização e o funcionamento de classes hospitalares em um hospital público estadual do	Formação de professores e Espaço não escolar	SP	2022

	estado de São Paulo e a formação inicial e continuada das professoras.			
SANTOS	Analisar as matrizes curriculares e os Programas dos cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), e do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) de Goiânia.	Formação de professores e Espaço não escolar	GO	2021

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

As obras analisadas estão centralizadas geograficamente na região sudeste e centro-oeste brasileira, o que demarca a falta de produções que debatam sobre a temática em outras áreas do país. Então, cabe destacar que mesmo que os trabalhos abordados não discutam sobre a construção da identidade docente, é possível se debruçar sobre como a formação de professores em âmbito do espaço não escolar está sendo discutida nas pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, é com preocupação diante da escassez de produções nas plataformas científicas que Costa (2023) pesquisa sobre o processo de formação inicial do pedagogo no tocante à sua atuação em classes hospitalares. Na análise de cinco Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de universidades públicas de São Paulo, a autora identifica categorias similares presentes nos PPPs, que podem contribuir para a formação inicial do pedagogo para atuação em no espaço hospitalar. As categorias incluem a construção de um projeto pessoal de profissionalização, a formação de profissionais aptos para a multidiversidade dos espaços educativos, inclusive em contextos sensíveis e instáveis, bem como à formação de professores comprometidos com a equidade social. Conclui que há lacunas formativas para atuação em espaços não escolares, contudo os resultados obtidos têm como base apenas a região paulistana, não permitindo generalizações.

Não distante dos documentos curriculares do curso de Pedagogia, Santos (2021) analisa as matrizes curriculares e os Programas dos cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), e do Centro Universitário Alves Faria

(UNIALFA) de Goiânia. A partir da análise dos documentos formativos, identifica que a UNIALFA oferece a disciplina Pedagogia Hospitalar como componente curricular não obrigatório. Já nas demais matrizes curriculares, nota-se que o enfoque está na formação de professores-pesquisadores, uma vez que a teoria e prática são vivenciadas em conjunto durante o percurso da formação inicial, com isso, qualifica profissionais para atuar em campos educativos diversos, inclusive nas classes hospitalares.

Além disso, aprofunda-se análise dos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e federais no intuito de identificar componentes curriculares que se ocupem da Pedagogia Hospitalar ou da Educação Inclusiva, de 67 universidades federais e 7 PUCs², constata que:

Encontramos 04 Universidades na Região Norte – 04, Região Nordeste – 05, Região Centro-Oeste – 04, Região Sudeste – 03 e Região Sul – 04. As disciplinas são oferecidas na modalidade obrigatória, optativa, eletiva e, também, em estágios. Não identificamos nas PUCs nenhuma disciplina específica sobre atuação em Classe hospitalar (Santos, 2021, p. 262).

A investigação das matrizes formativas realizada pela autora possibilita uma visão panorâmica de como o egresso está se graduando e quais as vivências formativas o prepararam para a docência, inclusive para os contextos educacionais não escolares, como previsto na DCN do curso de Pedagogia, de 2006. E junto a esta análise, evidencia que a atuação em classes hospitalares não é uma realidade para várias universidades no âmbito nacional.

Fantacini (2022) dá ênfase à organização, o funcionamento das classes hospitalares do estado de São Paulo, uma obra que adentra ao campo educacional hospitalar colhendo depoimentos e observações, o que permitiu analisar aspectos da formação inicial e continuada, da identidade e da condição de trabalho docente. Constata, por meio de entrevistas, que a formação inicial é insuficiente para a atuação em espaço hospitalar, e que enquanto graduandas, não houve abordagem específica no âmbito das classes hospitalares, sendo necessário que as professoras busquem, por iniciativa própria, cursos de capacitação, os quais, por vezes, são superficiais diante das especificidades presentes neste contexto. Em suma, aponta que apenas a formação inicial no curso de Pedagogia não prepara para os desafios

² Dados retirados da tese de Santos (2021), busca realizada no ano de 2020 em ambiente virtual.

diários da classe hospitalar, por isso, a formação continuada torna-se uma importante ferramenta para a capacitação do professor. Além disso, destaca a falta de legislações específicas a respeito das classes hospitalares, que conste o campo de atendimento e a formação necessária para a atuação educacional neste ambiente (Fantacini, 2022).

Os dois dos achados focam no currículo do curso de Pedagogia, destacando o preparo para atuação pedagógica no espaço hospitalar, enquanto o terceiro achado apresenta um panorama das condições de trabalho nas classes hospitalares, isto é a organização e a prática docente, evidencia a formação inicial das professoras. É necessário olhar para a base, entender como os pedagogos estão sendo formados, quais as áreas de atuação abordadas, com a teoria e prática interligadas. Dessa forma, o egresso, que tem uma grade curricular diversificada e significativa de vivências pedagógicas, estará mais preparado para atuar em uma educação multifacetada.

Percebe-se, no decorrer das análises, contribuições científicas sobre a temática de formação de professores para atuação no âmbito hospitalar na plataforma BDTD, juntamente com as peculiaridades presentes no trabalho pedagógico neste espaço. Contudo, não foi possível identificar discussões sobre como esta atuação reverbera na construção da identidade docente em relação à formação inicial.

2.4 Contribuições deste objeto de estudo para a produção do conhecimento

Conforme as produções elencadas e o processo para encontrá-las apresentado, considera-se que o EQ é de grande valia para a compreensão do objeto de estudo no campo científico atual. Assim, a busca evidenciou a uma maior concentração de produções na região sudeste, com 5 obras, tendo em sua grande maioria elaboradas no território paulista, e nas regiões centro-oeste e nordeste foram encontrados, cada, apenas um trabalho. Portanto, evidencia-se uma lacuna em questão a região norte, onde não foi encontrado nenhum trabalho, como também o quantitativo quase escasso de trabalhos que abordem a temática.

A presente pesquisa tem como objetivo preencher essa lacuna, contribuindo como mais uma pesquisa para Região Nordeste, apresentando uma

discussão sobre as reverberações do espaço hospitalar na identidade docente enquanto aluna da graduação. Nota-se, ainda, que os trabalhos abordam pouco sobre essa questão, discutem as temáticas de forma isolada, abordando sobre a identidade docente ao longo da formação inicial e como o curso de Pedagogia está preparando o egresso para atuação em classes hospitalares. Dessa forma, essa pesquisa se mostra inovadora para o campo científico, já que não foi encontrado estes tópicos articulados em um único estudo.

Logo, este estudo poderá somar com o debate, possibilitando um olhar ampliado para atuação docente além dos portões escolares e promovendo na formação de professores aptos para atuar em diferentes contextos, inclusive no hospital. Para tal, é necessário que haja uma teoria e prática estejam articuladas, o docente não deve ter apenas um vislumbre rápido superficial sobre as possibilidades de atuação em espaço não escolar, mas vivenciar o concreto, exercer a docência e perceber a identidade se formando.

Ao longo da busca no Periódico CAPES, observa-se a variação temporal nas publicações, pulando de 2021 para 2024, e sem trabalhos publicados nos anos de 2022 a 2023, bem como em de 2025, até o mês da pesquisa. Cabe destacar que, mesmo que as produções sobre o objeto de estudo tenham apresentado um momento de maior destaque, este não apresentou novas investigações posteriormente, e apenas no ano de 2024, a temática é resgatada, indicando novas possibilidades de exploração e possíveis futuras pesquisas.

Em consonância com o trajeto na BDTD, aponta para a escassez de trabalhos que tratem sobre identidade docente. Nos últimos 5 anos, apenas nos anos de 2021, 2022 e 2023 foram registradas obras que discutam a temática, o que evidencia uma lacuna em relação à discussão do tema na plataforma científica nos últimos anos.

Ainda assim, os achados delinearam um olhar atento para cada categoria presente nesta pesquisa, permitindo a exploração de cada uma. Os estudos apresentam que a identidade docente é um processo contínuo, iniciada antes mesmo da graduação, e é constituída ao longo das práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que, as possibilidades diversas de experiências na formação inicial possuem um reflexo formativo significativo para o caminhar docente, constituindo um momento ímpar na vida do pedagogo.

3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ESPAÇO HOSPITALAR: implicações na constituição da identidade docente

A formação inicial configura-se como um momento-chave para o desenvolvimento profissional, é o início de uma trajetória marcada por experiências formativas, cultivo de aprendizagens e ampliação de horizontes de atuação, tanto em contextos escolares quanto não escolares. Estes se revelam territórios férteis para o conhecimento de si enquanto educadores, onde as inquietações, fragilidades e possibilidades da prática configuram-se como potencializadores na consolidação identitária do pedagogo.

Nesta seção exploraremos a atuação do pedagogo para além dos espaços escolares, com ênfase no ambiente hospitalar, contribuindo, assim, para a constituição identitária docente. Para o êxito desta discussão, ancorou-se em Saviani (2020), Medeiros, Araujo e Santos (2021), Rabelo (2021), Gonh (2006), Nóvoa (1992), juntamente que outros autores do Estado da Questão e outros que discutem sobre as temáticas exploradas neste estudo e apresentadas nas subseções a seguir.

3.1 A formação docente e os espaços não escolares

No Brasil, a trajetória do Curso de Pedagogia iniciou-se ainda na década de 1930 com o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (Brasil, 1939), que regulamentou a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que foi estruturada em quatro seções, sendo estas: filosofia, ciências, letras e pedagogia, e um acréscimo especial a seção de didática. Na época, o esquema curricular de todos os cursos da faculdade era conhecido como “3+1”, organizado para que no final, os graduandos adquirissem os títulos tanto de bacharelado quanto de licenciatura. Dessa forma, no período dos primeiros três anos, os estudos estavam voltados para um viés mais generalista, assim, o graduando receberia o título de bacharel em Pedagogia, enquanto o título de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, no quarto ano (Medeiros; Araujo; Santos, 2021, p. 566).

Sobre o contexto histórico do curso de Pedagogia, Saviani (2020) destaca que o Decreto nº 1.190/39 institui um currículo fechado e padronizado para todos os

cursos. Não obstante, a normativa acabava por não estar conectada com as temáticas e problemáticas envoltas da educação, assim, ao invés de estimular o desenvolvimento para o curso de Pedagogia, “acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar” (Saviani, 2020, p. 51).

Em um dado momento histórico, há a possibilidade de que os estudantes passassem a realizar as aulas de bacharelado concomitantemente com as de didática. No entanto, com a rigidez expressa à regulamentação anterior, o Decreto-Lei n. 3.454, de 24 de julho de 1941 foi disposto, proibindo todos os cursos da faculdade de ciência e Letras de realizar tal ação. Essa realidade é tangível a mudanças quando o Parecer n° 251, no ano de 1962 entra em vigor, que descontinuou o modelo “3+1”. Para o documento, a licenciatura passaria a estar atrelada com o bacharelado, em quatro anos de duração, formando tanto bacharéis quanto licenciados simultaneamente (Medeiros; Araujo; Santos, 2021, p. 568).

Outro marco histórico para o curso ocorre 1969, com o Parecer CFE n° 252 e a Resolução CFE n° 2, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), onde inferem sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, que tinha como objetivo preparar profissionais da educação assegurando a possibilidade de formar especialistas em educação para atuar nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar (Saviani, 2020).

Conforme Medeiros, Araujo, Santos (2021), a proposta do currículo gerou severas críticas, uma vez que, mesmo que o modelo “3+1” estava em desuso, ainda, era possível visualizar a fragmentação da graduação quando dividia o curso em habilitações enquanto o exército docente na Educação Básica não possuía tanto enfoque.

Nesse contexto, quando comparado ao cenário atual, 86 anos após a criação do primeiro curso de Pedagogia, observa-se que o quadro formativo passou por uma série de transformações. Na contemporaneidade, o pedagogo já não é mais formado exclusivamente para atuar na escola. Seu exercício profissional é ampliado e exige presença em outros espaços, sendo estes escolares e não escolares, e essa mudança “representa um intenso processo de luta, de resistência e de negociação entre diferentes instâncias da área educacional” (Medeiros; Araujo; Santos, 2021, p. 579).

Nessa trajetória, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a licenciatura em Pedagogia, representando um referencial legal que norteia a formação do pedagogo, as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do curso, como também, os campos de atuação profissional e as aptidões esperadas após a formação inicial. E todos esses aspectos, devem ser construídos junto a uma estrutura curricular, elaborada de maneira autônoma pelas Instituições de Ensino Superior (IES), respeitando a diversidade nacional e o contexto histórico-cultural local.

Nesse íterim, as DCN, definidas pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecem uma base comum nacional para cursos de graduação, assim desempenham um papel fundamental para a construção dos projetos político-pedagógicos na formação de professores, a partir dos princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pelas próprias diretrizes.

O percurso para o surgimento das DCN inicia-se a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que, em seu artigo 53, inciso III, assegura às IES a liberdade para a criação das estruturas curriculares, mediante da responsabilidade de alinhar-se com às diretrizes estabelecidas:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I - **criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei**, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - **fixar os currículos dos seus cursos e programas**, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (Brasil, s/p, 1996, grifos nossos).

Esta legislação configura-se como um divisor de águas para a formação docente no Brasil, especialmente por estabelecer uma normativa de base para os cursos de formação de professores. Permite que as individualidades presentes nas IES sejam expressas na estrutura curricular elaborada, levando em conta o contexto sociocultural regional, além disso, promove um debate sobre os aspectos fundamentais para se formar um profissional da educação nas universidades.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), sob o Parecer CNE/CP N° 3/2006, foram criadas com o objetivo de definir e orientar a formação inicial de profissionais que irão atuar nas etapas da

Educação Básica, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; em cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme em seu artigo 2º (Brasil, 2006).

Essas diretrizes apresentam competências e habilidades que devem ser adquiridas pelo educando no decorrer do curso de Pedagogia. Além disso, expressam a proposta para a formação de um profissional polivalente, capaz de exercer funções diversificadas no âmbito social, aspecto favorecido, principalmente, pela flexibilidade na grade curricular, que permite o acesso a um repertório de mundo, com conhecimentos multidisciplinares de natureza filosófica, científica, histórica, política, entre outras.

Dessa forma, com as habilitações limitantes extintas, espera-se que o discente seja formado integralmente. Com um perfil estabelecido de um profissional com habilidades e competências para atuação em outras esferas educacionais da sociedade, além da escolar.

Apesar dessas contribuições, autores como Scheibe (2007) apontam lacunas deixadas por essa resolução, que precisam ser amplamente debatidas no meio acadêmico. Levanta-se, por exemplo, dúvidas sobre o real grau de autonomia e flexibilização concedido às instituições para a constituição da matriz curricular pelas diretrizes.

Em conexão com a autora citada, a construção de uma matriz curricular é uma etapa fundamental para refletir e ressignificar conceitos como educação, pedagogia e docência, em um procedimento que envolve toda a comunidade acadêmica responsável pela elaboração.

Este processo naturalmente provoca opiniões divergentes, considerando que, em uma IES composta por sujeitos, é esperado que o debate venha à tona. No entanto, é essencial que esse diálogo não perca de vista o verdadeiro propósito: formar profissionais da educação preparados para atuar nas diversas áreas previstas de conhecimentos pedagógicos, e este objetivo, não pode ser perdido nas margens do currículo.

Para além das questões de estruturação do currículo, é necessário considerar os novos espaços de atuação profissional do pedagogo. A DCNP

amplia a atuação para contextos diversificados que envolvam práticas pedagógicas, tanto nas modalidades da Educação Básica em espaços escolares e não escolares, quanto em empresas, instituições sociais, presídios e hospitais. Isso se dá, em razão das implicações causadas pelas alterações econômicas, políticas e sociais, assim, a escola passa a não ser a única detentora de saber.

Como bem observa Sacristán (2001, p 50), “a educação no sentido amplo não se esgota, evidentemente, nas salas de aulas e sim é a soma da concorrência de todos os ambientes socializadores”, perpassando para diversos espaços não escolares, exterior à educação formal (EF). Rabelo (2021), reflete sobre esse fator quando declara que:

Nos últimos anos, as mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, culturais e sociais concebidas pela expansão do sistema capitalista e pelos ideais neoliberais favoreceram críticas à educação formal e, conseqüentemente, à instituição que a abaliza. Com as intervenções de outras esferas para valorizar o estado mínimo, a instituição formal de ensino deixou de ter o grau de exclusividade [...] (Rabelo, 2021, p. 90).

Dessa forma, justifica-se a introdução de outros itinerários formativos, como no caso para atuação em espaços não escolares. A presença do profissional de educação nesses contextos, representa, ainda, o cumprimento do que está estabelecido na Constituição Federal de 1988, artigo 6º, onde assegura que a educação é direito a todos os indivíduos. E, conforme a DCN do curso de Pedagogia, artigo 5º a aptidão do pedagogo em exercer a função em espaços não-escolares, quando diz:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
IV - **trabalhar, em espaços escolares e não-escolares**, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (Brasil, 2006, p. 2, grifo nosso).

Não é transplantar a escola para a empresas, museus, ONGs e hospitais, e sim, compreender o papel pedagógico tendo em vista as especificidades e necessidades de cada ambiente de atuação, como promoção de cidadania e desenvolvimento humano.

A diretriz narra princípios, a serem observados na trajetória formativa. Destaca-se, a formação de um profissional que articule os conhecimentos

científicos e culturais, valores presentes nos processos de aprendizagem, para isso deve adotar uma “bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (Imbernón, 2010, p. 68-69) em sua formação inicial.

Diante dos escritos de García (1999), a formação de professores é apresentada como um campo de conhecimentos, investigação, com propostas teóricas e práticas sobre/no objeto de estudo. Carrega, favorecendo, o estudo dos processos de aprendizagem docente, por meio de experiências, assim, possibilitam a aquisição ou a melhoria dos conhecimentos, competências e disposições. Tais experiências formativas têm como objetivo, pelo autor, permitir a intervenção crítica em prol da melhoria da esfera da educação. A formação de professores não deve se distanciar do cenário educacional, sendo uma “estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (García, 1999, p. 27).

Essa ambiguidade entre formação técnica e distanciamento da realidade é explicitada por Nóvoa (1992) ao afirmar que enfoque a uma formação de professores que têm ignorado o desenvolvimento interno do profissional, enfatizando-se mais no “formar” apenas para o exercício técnico da profissão, enquanto o “forma-se”, como uma construção da identidade docente, é negligenciado.

O autor defende uma formação que estimule a interação entre a dimensão pessoal e profissional. O ser professor, é um aspecto para além da esfera profissional, intrinsecamente ligada à composição do indivíduo, aproximar as duas instâncias é permitir a reflexão constante sobre aspectos históricos, sociais e culturais que regem o indivíduo, dando-lhes um sentido crítico.

Nesse sentido, assevera Nóvoa (1992) quando diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p. 25).

Apenas o domínio dos conhecimentos técnicos adquiridos na universidade, aprendendo sobre diferentes metodologias para a melhor abordagem ao exercício profissional, não garante a constituição de um professor. É por meio de um processo contínuo de reflexão crítica sobre si, sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula e sobre o emaranhado de aspectos que compõem a sociedade,

sejam eles econômicos, políticos e culturais. E por intermédio disso, que se constrói a identidade docente. Dessa forma, o docente é atravessado por tais elementos, sendo imprescindível que reflita sobre todas estas particularidades que compõem a vivência docente.

Daí a importância de compreender a formação de professores não apenas como um processo de busca por uma habilitação legal e de um diploma, mas também, é uma jornada que contribui para a evolução de variadas dimensões da vida. Diferentemente de um trabalho meramente burocrático, Pimenta (2018) relata que é esperado que a licenciatura colabore com o exercício da atividade docente, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção contínua dos saberes-fazer necessários à prática educativa.

Cabe mencionar, ainda, Imbernón (2010) quando esclarece que a formação inicial deve propor bases para a construção pedagógica, é necessário efetuar uma análise das práticas para valorizar a realidade já observada dos discentes, “aprendendo a decodificá-las e a contextualiza-las” (Imbernón, 2010, p. 67).

A formação de professores não deve ser reclusa na transmissão de saberes e na repetição de metodologias já desenvolvidas por outros educadores, deve ser um campo para a construção de novas aprendizagens, a partir da troca, do diálogo com as necessidades educativas vigentes. E para isso, o ambiente formativo deve proporcionar oportunidades para o exercício da leitura de mundo, das individualidades dos educandos e de todo o campo educacional. A formação deve partir do individual, em toda bagagem predisposta, uma vez que, o discente caminha até a universidade já com seus saberes, e é na formação que estes serão ordenados, desenvolvidos e refletidos para o ser docente.

Na compreensão com a atuação do pedagogo como algo que transcende a sala de aula, encontramos eco na reflexão proposta por Brandão (2007) quando discute sobre o significado da educação. O autor nos permite refletir sobre educação não como um conceito único, inato na sociedade, mas como um fenômeno multifacetado, intrinsecamente ligado às estruturas sociais, políticas e culturais de cada comunidade. O que corrobora para que o singular se transforme em um plural de “Educações” (Brandão, 2007, p. 1, grifo nosso), que atravessa o ser humano, em

fragmentos manifestados ao decorrer da existência, mas indissociáveis no mosaico da vida.

De fato, a educação é um fator indispensável da vida humana, presente na realidade do homem antes mesmo da matrícula em qualquer etapa da Educação Básica, “ninguém escapa da educação” (Brandão, 2007, p. 1). Isso porque esta se reflete nas práticas humanas em sociedade, estando presente na comunidade em que o indivíduo vive, na igreja que frequenta, a família na qual faz parte e entre outros pedaços da vida. Não há escapatória da educação, pois ela está enraizada na história e na cultura da humanidade, sendo construída e reconstruída a partir do desenvolvimento social, político e cultural.

Rabelo (2021) relata que a terminologia “educação” envolve a historicidade de um povo, quando é idealizada, perpetua-se por gerações. A existência humana caminha junto com a educação, fazendo-se presente na rua, no seio familiar, nas brincadeiras infantis. Dessa forma, a convivência, a troca, a interação entre iguais, faz com que os conhecimentos se perpetuem, e é nesse percurso, que os seres aprendem, ensinam, transformam e são transformados.

Discutir sobre as educações levantadas por Brandão (2007), equivale apresentar a definição das diferentes tipologias educacionais existentes, nomeadas como: Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI), este debate tem como impulsionar a compreensão sobre qual o local dos espaços não escolares, e qual o papel do pedagogo neste local, bem como ampliar a profundidade do pilar social que é a Educação.

Para Gohn (2006), a educação formal pode ser definida como aquela desenvolvida nas escolas. Além de ocorrer em meio aos muros escolares, é aquela onde segue uma estrutura hierárquica regida por um currículo pré-estabelecido, levando a obtenção de um certificado ou diploma, o que ocorre em universidades, cursos técnicos e profissionalizantes, e em outras instituições de ensino.

As práticas pedagógicas que acontecem nesses espaços possuem o objetivo de aquisição e construção de conhecimentos atribuídos para as demandas da realidade vigente, seguindo estruturalmente conteúdos planejados e estimulando a continuidade nos estudos em graus ou séries seguintes, com procedimentos específicos cronológicos que precisam ser atendidos. Acrescenta-se para a EF, o ensino e aprendizagem de conteúdos elencados ao longo da história da

humanidade, regulamentado por leis, e entre os objetivos, tem-se o de formar o indivíduo integralmente e como ser participativo em sociedade (Gohn, 2006).

De acordo com Libâneo (2018), a educação formal se refere a:

Formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Neste sentido, a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (Libâneo, 2018, p. 81).

Portanto, pensar a EF como regida por intencionalidade e planejamento, não reduz os outros espaços não-convencionais a algo contrário ou inferior, pelo contrário, são ambientes regados de objetivos que levam a aprendizagem. Para a efetivação da aprendizagem supre ao educador, atuando como um facilitador no processo de ensino, com o objetivo de incentivar a construção de conhecimentos pelos educandos.

Com isso, o papel do educador na EF está ligado ao ensino, enquanto sujeito que reflete sobre a prática e busca possibilitar caminhos para o ensino-aprendizagem dos alunos. Para que este assim, possa construir seus conhecimentos e vivenciá-los na vida em sociedade, estimulando a criticidade, a emancipação social, a aplicação de tais conhecimentos nos processos de vida. De modo a, “provocar no aluno uma reflexão para que ele perceba que se deve aprender para a vida, para o que se quer, para o que se deve e para o que se precisa” (Almeida; Oliveira, 2014, p.12).

Em contraste, a Educação Informal (EI) ocorre sem uma estrutura organizada, sem planejamento pré-estabelecido e, muitas vezes, sem intencionalidade, ocorre de modo espontâneo, livre do ensino convencional, nas práticas humanas do dia a dia, sem ligação com o sistema educacional, entretanto, estes fatores mas não diminuem sua importância na formação do indivíduo. Uma vez que,

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos (Gohn, 2006, p. 3).

É aquela manifestada entre as socializações do indivíduo, seja na comunidade em que vive, na família em que faz parte ou no grupo de amigos que constitui seu entorno. Estes campos de socialização são carregados de “jeitos de ser próprios”, com comportamentos, maneiras de pensar e agir que os compõem, e com as vivências, o indivíduo aprende, herda hábitos e os reproduz com afinco. De acordo com Gaspar (2002), há outras formas de educar como a educação decorrente da vida cotidiana, desde muito cedo, como o aprendizado da língua materna, afazeres domésticos, entre outros. Assim, “sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência” (Gaspar, 2002, p. 173).

Essa modalidade de educação acompanha toda a existência humana, advinda desde o nascimento com o aqueles que atravessam a trajetória da vida, que se fazem presentes nas tomadas de decisões, anseios e dúvidas no percurso, até mesmo experiências negativas, com comportamentos, conselhos e na observação do mundo ao seu redor. Sendo assim, Libâneo (2018) também tece comentários sobre a EI como ações e influências do meio, e completa ao refletir:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (Libâneo, 2018, p. 31).

Para tanto, diferentemente da EF, o educador na EI se diverge. Sem o objetivo de receber uma titulação e a estipulação de resultados, o agente educacional passa a ser encargo para aqueles que estão no entorno do indivíduo, aqueles em que estão presentes como agentes no ambiente em que a socialização acontece, seja os pais, os amigos ou até mesmo vizinhos (Gohn, 2006).

No entanto, a Educação Não Formal (ENF) tende a acontecer, coletivamente, em ambientes organizados, sem necessariamente seguir um currículo formal, mas com objetivos e planejamento pensados anteriormente. De acordo com Libâneo (2018), a ENF constitui-se por ser uma modalidade com intencionalidade, mas sem quase estruturação e sistematização, com a presença de atividade pedagógica sem formalização.

Quando se trata desta modalidade, mesmo com a estruturação das atividades educativas, há flexibilidade para aqueles que participam, sendo optativo a presença em certos casos. Gohn (2006) dá enfoque em uma ENF que propõe a democratização dos conhecimentos, em uma modalidade que estimule a visão do ser humano como participante daquele coletivo, proporcionando o exercício da cidadania, a construção da identidade pessoal, a criticidade para temas sociais como igualdade e justiça social.

Na busca pela superação das terminologias de Educação Formal e Não Formal, as autoras Moura e Zucchetti (2010) trazem à tona o termo educação não-escolar. Esta envolve processos e procedimentos educativos para além dos muros da escola, que contam com a figura do docente, além de metodologias definidas e avaliações, tanto internas quanto externas.

Os espaços não escolares, preponderantes com intencionalidade educativa são diversos, isso inclui ONGs, ambientes empresariais, associações de moradores, bibliotecas, clubes entre outros. São destacados por serem locais propícios para que a aprendizagem ocorra, já que o indivíduo caminha até eles com a necessidade de aprender com os conteúdos dispostos, uma vez que não é regido pela obrigatoriedade, e sim, pela vontade de adquirir conhecimento.

Para Rabelo (2021) a educação não escolar é voltada para a cidadania, que manifesta uma ligação com a escola, pois apresenta conteúdos escolares direcionados àqueles que estão excluídos do sistema formal de ensino. O exercício desta modalidade educativa tende a, por exemplo, promover a inclusão social de crianças que estão longe da escola em decorrência a um tratamento de saúde, garantindo o seu direito pleno à educação.

Em contrapartida com as demais modalidades, o educador da ENF se destaca por ser o *outro*, isto é, a aprendizagem é construída coletivamente, na rotina, no diálogo e na troca. Esta interação é fundamental para a condução da construção de aprendizagem, organização dos conteúdos pedagógicos e a finalidade para a qual as práticas estão destinadas (Rabelo, 2021). Isto se dá pela exteriorização do maquinário escolar, as regras são estabelecidas no coletivo, tangíveis a mudanças conforme o desenvolvimento das atividades, bem como a adição de outras.

E quanto ao pedagogo na ENF? O seu papel neste ambiente tem um diferencial imprescindível quando se trata de construir saberes, bem como orientá-los e organizá-los, junto às crianças, jovens e adultos, que estão nestes locais, alguns deles que exigem cuidados especiais, como em hospitais. Por isso, o pedagogo nesse espaço deve desempenhar sua prática docente com sensibilidade, escuta e cuidado, compreendendo a condição de saúde do indivíduo e proporcionando oportunidades de aprendizagem.

Para isso, como apresentado pela DCNP, é necessário que esse profissional tenha em sua formação habilidades para desempenhar um papel de qualidade e responsabilidade em prol da educação desses educandos. Exemplo disso, a próxima subseção será explorado mais a fundo a atuação do pedagogo em um espaço não escolar, isto é, aquele em que tange esse estudo, o hospitalar, suas implicações e especificidades para a prática educativa.

3.2 O espaço hospitalar e atuação do pedagogo

O hospital, uma instituição vista como um lugar negativo, associada à dor e ao sofrimento, é também um espaço de cura, nascimento e despedidas. Em sua etimologia, deriva-se do latim 'Hospitalis', palavra advinda de 'hospes' que significa hóspedes, já que um dado momento histórico as casas de amparo eram lugares para recepção de enfermos, miseráveis e peregrinos. Mas, também, carrega resquícios do grego 'noscomium', cujo significado é tratar os doentes.

Nesse entendimento, Rabelo (2021) traz as colocações de Foucault sobre o nascimento do hospital, uma vez que, ele o caracteriza como 'morredouros' e 'nascimentos', já que na Idade Média tinha um caráter assistencialista destinado à população pobre. Essa realidade é rompida, de acordo com os estudos de Foucault, no final do século XVIII, com o avanço da medicina, o hospital passa a ser lugar de cura, em prol da intervenção e atenção a causa das enfermidades, com um olhar para o meio em que o indivíduo vive (Rodrigues; Vieira-Machado, 2022).

Para as autoras Silva e Andrade (2013) no contexto hospitalar vigente, a prática médica que ainda se mantém é uma que distancia-se do paciente, sem considerar o sujeito como um ser integral para além da sua condição clínica. A falta de um tratamento humanizado provoca um agravamento no estado de saúde,

sobretudo porque o indivíduo se encontra longe da sua moradia, de seus amigos, da sua família, e da sua rotina, apresentando sintomas que comprometem a sua integridade emocional. Diante disso, é imprescindível um atendimento acolhedor que reconheça o sujeito para além da enfermidade, como alguém de direitos, sentimentos e bagagem de vida.

Para tanto, uma das formas para que a humanização possa se fazer presente no hospital é por meio do ato educativo. De acordo com este pressuposto, Silva e Andrade (2013, p. 63) corroboram para o intuito da educação em campo hospitalar:

A educação no hospital tende a humanizar o atendimento de reabilitação da saúde da criança hospitalizada, pois promove uma interação paciente–equipe médica–família–profissionais da educação em que é possível criar um diálogo entre os sujeitos contribuindo, no estado biopsicossocial da criança.

Dessa forma, a hospitalização de crianças e jovens se dá pela necessidade de tratamento de saúde. Logo, frequentar rotineiramente salas monocromáticas, repletas de jalecos brancos e sons de bipes incessantes, torna-se parte da sua realidade. De acordo com Ortiz e Freitas (2014), dentro do hospital, "[...] a criança e o jovem são identificados por um número, uma patologia, um protocolo médico, onde é esperado o esquecimento de sua subjetividade em nome das certezas depositadas nas ciências clínicas" (p. 5).

A internação os impede de brincar, de ir à escola, ver seus parentes, amigos e família, 'a vida lá fora' é substituída por injeções, curativos e cuidados intensivos. E, esses indivíduos, mesmo que em tratamento de saúde, seja a longo ou a curto prazo, possuem direitos previstos pela Constituição Federal de 1988. Portanto, enfatiza-se, o artigo 6º, que prevê: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988, s/p). Tais direitos são essenciais para a vida em sociedade, e não devem ser negligenciados, em razão do tratamento de saúde, uma vez que:

Se a educação é, por lei, um direito de toda e qualquer criança e adolescente, podemos, por analogia, deduzir que crianças e adolescentes

que estejam hospitalizadas também devem ter esse direito garantido (Vasconcelos, 2015, p. 33).

A Educação segue sendo um direito fundamental que perpassa os muros da escola e chega até o hospital, com características, lapidações mediante as condições físicas e emocionais das crianças e adolescentes que se encontram impossibilitados de frequentar a escola regular. De acordo com Rabelo (2021) a inclusão escolar no contexto hospitalar integra educação e saúde, garantindo a democracia de direitos humanos básicos, e essa relação é advinda das lutas decorrentes no âmbito da educação especial.

Sendo assim, a relação entre educação e saúde possibilita o processo de inclusão da criança e adolescente hospitalizados, viabilizando a continuidade da sua escolarização, com o intuito de evitar menos interrupções ao retornar para a escola regular. Para Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021), a criança em situação de internação é percebida como um sujeito com necessidades especiais transitórias, devido ao tratamento de saúde e seus efeitos, partindo disso, completam que:

Os alunos atendidos por esses espaços fazem parte de um amplo público, desde os alunos público alvo da educação especial por questões relacionadas à impossibilidade transitória ou permanente como doenças degenerativas e distrofias; casos de cirurgias cardíacas, ortopédicas, queimaduras e outros; AIDS, diabetes, hemofilia, câncer. (Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins, 2021, p. 3)

Partindo desse pressuposto, o atendimento educacional hospitalar constitui-se por ser aquele em que é desenvolvido atividades pedagógicas, e que podem ocorrer em diferentes espaços no interior do hospital, podendo ser em classes hospitalares, enfermarias, brinquedotecas, leitos, ambulatórios e quartos de isolamento. As atividades pedagógicas em âmbito hospitalar, tem como objetivo garantir a continuidade (ou incentivar o ingresso) à escolarização dos educandos, evitar a evasão escolar, bem como mitigar os impactos do isolamento social, proporcionando o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando a sua condição física, psicológica e emocional.

De acordo com Santos (2021) o atendimento pedagógico hospitalar é um importante aliado no processo de humanização hospitalar. Com a realidade hospitalar que recua a sociedade do sujeito, em vez de serem isolados do mundo,

as propostas educativas proporcionam a socialização, a vivência de práticas lúdicas e recreativas, que motivam e influenciam no tratamento do paciente em classes hospitalares, local onde a maioria das atividades ocorreram neste estudo.

O termo “classes hospitalares” é apresentado pela primeira vez no documento da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, que orienta o caminho para a “integração instrucional” e estabelece o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p.19). No documento, a classe hospitalar é caracterizada como um ambiente que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de uma educação especial, uma vez que o tratamento os impede de ir à escola, mesmo que em curto prazo de tratamento de saúde.

Ao analisar as normativas que tange o campo do atendimento pedagógico hospitalar, destaca-se uma caminhada longa de legislações em prol do direito à educação da criança hospitalizada. Sendo assim, a Resolução N° 41, de 12 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), elaborada pela Sociedade Brasileira de Pediatria, apresenta 20 direitos das crianças e adolescentes, na qual destaca-se o 9°, em que prevê que enquanto hospitalizadas, as crianças, possuem o direito de desfrutar alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e o acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar.

A resolução citada evidencia a importância da integração entre educação e saúde, mesmo em um documento criado por profissionais de outra área da sociedade, o âmbito educativo se faz presente, como direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em tratamento. Em um campo em que a preponderância de médicos, enfermeiros e outros profissionais, o pedagogo não é o principal atuante neste ambiente, e acaba em segundo plano. Contudo, é necessário que toda a equipe multiprofissional compreenda a importância das atividades pedagógicas em prol do bem-estar do paciente-aluno, sendo imprescindível que esses profissionais atuem em conjunto.

Para tanto, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, ressalta o direito à educação, e reitera que mesmo em situação de

internação, a criança tem direito à continuidade de sua escolarização. Nesse percurso, em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), aponta para uma ação integrada entre os sistemas de ensino e saúde, em vista da garantia à educação, onde, em seu artigo 13º:

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

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (Brasil, 2001, p. 4)

Entretanto, apenas em 2002, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de nortear, estruturar e organizar o atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares, o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (Brasil, 2002), que determina os aspectos para a implementação, isto é deve estar vinculada ao sistema de ensino, como também, orientação para o espaço necessário, materiais e os profissionais para o atendimento educacional, sendo de responsabilidade das Secretarias de Educação a contratação e preparação dos professores, além dos recursos financeiros e outras necessidades exigidas para o atendimento educacional.

Em 2018, um novo avanço legislativo é apresentada à sociedade, com a Lei nº 13.716 que foi sancionada e adiciona um artigo, de nº 4-A, na LDB, prevê o atendimento educacional ao aluno da Educação Básica que está hospitalizado por tempo prolongado ou em regime domiciliar, que diz:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 2018).

Para Vale (2022) ter a compreensão do aparato legal é uma forma de compartilhar para os alunos, as famílias e as instituições os direitos assegurados, garantindo-lhes o acesso à educação. Dessa forma, as classes hospitalares é um meio para a continuidade à escolarização dos educandos que estão em tratamento de saúde, seja à longo ou a curto prazo, é o cumprimento da lei prevista, como mencionado que se inicia, com a Constituição Federal de 1988 e toma forma até o ano 2018 com a adição do artigo na LDB. É um percurso de lutas, desafios e avanços, onde o direito fundamental da educação é posto como objetivo a ser alcançado.

Para além do caminhar legislativo, o trajeto histórico da criação e implementação das classes hospitalares é outro. De acordo com Vasconcelos (2015), a classe hospitalar surge em 1935, com ação do médico Henri Sellier que tinha como objetivo minimizar as sequelas nocivas advindas da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, mutiladas devido a guerra e impossibilitadas de irem até a escola dar continuidade a sua escolarização. O exemplo do médico foi seguido por outros países do continente europeu, adotado pela Alemanha e outras regiões da França e, também, nos Estados Unidos para o atendimento educacional de crianças com tuberculose (Oliveira, 2019).

Ainda nesse percurso inicial, sob a ótica de Sandra Vasconcelos (2015, p. 31) pode se dizer que “foi Marie-Louise Imbert que transformou o sentimento de ansiedade de maneira prática, quando fundou a primeira associação de ensino no hospital”. A associação, criada em 1929, antes da primeira escola implantada por Henri Sellier, tinha como objetivo formar professores voluntários que quisessem atuar em hospitais franceses para atender as crianças e adolescentes vítimas da guerra, dando indícios da preocupação com a educação destes em condição específica de saúde se iniciou no continente europeu para atender as necessidades educacionais das vítimas da grande guerra.

Em contexto brasileiro, Vale (2022) aborda que os interesses no atendimento educacional destinados a indivíduos hospitalizados já era realidade desde o Brasil Colônia, com o atendimento educacional destinado aos deficientes físicos na Santa Casa de Misericórdia em São Paulo.

Contudo, a inauguração da primeira classe hospitalar foi em 1950 no Hospital Municipal Jesus, localizado no município do Rio de Janeiro. A implementação foi atendida após os pedidos do diretor David Pilar que se preocupou com grande número de crianças hospitalizadas impossibilitadas de irem à escola. Essa implementação foi através da Portaria nº 634 datada em 14 de agosto de 1950, que teve como professora Lecy Rittmeyer, que é considerada como a primeira professora de classe hospitalar do Brasil (Oliveira, 2019).

Para Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021), esta classe passou a oferecer aulas individualizadas nas enfermarias, com o intuito de minimizar os prejuízos causados pela internação ao aprendizado escolar. Nesse ínterim, destaca-se que em 1948 as atividades da segunda classe hospitalar do Brasil e do município do Rio de Janeiro se iniciaram, o Hospital Barata Ribeiro tinha uma professora voluntária que ministrava suas aulas no Centro Cirúrgico e Ortopédico. A professora Marly Fróes se viu em meio às crianças impossibilitadas de irem até a escola e passou a lecionar dentro das enfermarias (Oliveira, 2019).

Observa-se neste percurso do surgimento das classes hospitalares no Brasil e no mundo, há a preocupação com o desenvolvimento integral da criança hospitalizada, do seu bem-estar físico, mental e social, com uma visão para além daquela de paciente passivo em estado de debilidade, impossibilitado de aprender por conta de sua condição de saúde. Sendo assim, as profissionais destacadas se movimentam, frente a realidade exposta no hospital, passam a enxergar aquelas crianças em estado de vulnerabilidade como seres ativos, capazes de aprender, e se preocupam com as consequências do período de internação para a escolarização e em seu desenvolvimento. No que tange esse movimento, Vasconcelos (2015, p. 37) aponta que:

O professor chega para lembrar que o corpo sofrido e doente do paciente abriga um ser capaz de aprender e desenvolver suas aptidões e habilidades intelectuais. Destarte, esse contato mostra que a escola acontece na verdade no encontro entre o Professor e seu aluno, não apenas numa área murada. (Vasconcelos, 2015, p. 37)

Dessa forma, a atuação docente em campo hospitalar difere-se daquela exercida na escola. A flexibilidade curricular, a rotatividade dos educandos, as faixas etárias variadas, as especificidades relacionadas às doenças e ao tratamento, e

infelizmente, a possibilidade de morte, são aspectos que estão integrados no trabalho pedagógico neste contexto. Por isso é necessário um preparo para atuar neste espaço, Rabelo (2021, p. 106) aponta que “é necessário que o docente tenha formação pessoal, emocional e técnico-pedagógica para desempenhar satisfatoriamente sua tarefa” neste espaço não escolar.

O conjunto das especificidades da classe hospitalar, requer do docente preparo para desenvolver sua atuação com afinco, respeitando as peculiaridades do ambiente. Para isso, essa atuação exige estudo, uma bagagem teórica-científica e a busca constante por novas práticas pedagógicas que auxiliem no trabalho docente, sendo imprescindível a reflexão sobre a prática, para que a adoção de novas metodologias e estratégias, que incluam as crianças hospitalizadas e seu direito à educação não saia do foco central do pedagogo.

De acordo com Fernandes, Cerqueira, Justino e Dias (2022), para atuar em classe hospitalar, é fundamental a formação para o trabalho com a diversidade humana, considerando as diferentes vivências culturais e históricas dos educandos, como também, identificar as necessidades suas educacionais, flexibilizar e adaptar os componentes curriculares. O intuito deste trabalho pedagógico não é transplantar a escola para o hospital, mas, sim, compreender que a criança se encontra em uma situação específica de saúde, o que a impede de dar continuidade a sua escolarização em espaço escolar.

Vale (2022) destaca que a atividade pedagógica tem o objetivo de trabalhar conhecimentos significativos diversos do cotidiano educando, da mesma forma que os conhecimentos previstos no currículo que acompanham a sua escolarização. Colaborando com esse pensamento, o termo Pedagogia Hospitalar é defendido por Matos e Mugiatti (2008) como um processo alternativo de educação continuada para além do contexto formal escolar, pois levanta parâmetros para o atendimento das necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar ou domiciliar. As autoras também corroboram para uma Pedagogia Hospitalar que,

compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos (Matos; Mugiatti, 2008, p. 67)

Sendo assim, esta prática docente é um resgate da rotina perdida, o professor vira uma ponte para o mundo fora dos portões hospitalares e das salas monocromáticas, é uma constante lembrança de que a vida continua, o brincar permanece e a aprendizagem é presente. Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021), corrobora para o pensamento de que a atividade pedagógica não é um ato para o futuro, e sim, um ato presente. Isso se dá devido a rotatividade dos alunos, as condições físicas e emocionais, as prescrições médicas e a disposição dos mesmos para as atividades estabelecidas, para isso, as atividades pedagógicas devem ser planejadas com uma curta duração, de início, meio e fim enquanto perdurar o atendimento educacional ou a internação.

Neste sentido, Regina Taam (2004, p. 104) corrobora para esse pressuposto ao abordar sobre as condições do trabalho pedagógico em campo hospitalar:

A criança não vai ao hospital para estudar, ela vai para curar-se de uma doença. Sem dúvida, a aprendizagem de conteúdos curriculares é importante nas internações de longo prazo, refletindo-se na autoestima da criança e aumentando as chances de um retorno exitoso (ou ingresso) ao (no) sistema escolar. Contudo, as questões primordiais a serem enfrentadas dentro de um hospital são a saúde da criança, o alívio do sofrimento e a forma como a experiência de hospitalização vai ser compreendida. Além disso, a rotina do hospital não se assemelha à da escola, e bem diferentes são as experiências vividas pela criança. Dessa compreensão, resultam objetivos e estratégias diferentes, em alguns pontos, daqueles definidos para o espaço escolar (Taam, 2004, p. 104).

Em um campo sensível como este, a disposição do aluno deve ser respeitada, bem como as prescrições médicas estabelecidas, para isso o pedagogo deve se inteirar do quadro clínico do educando, uma vez que as atividades pedagógicas desenvolvidas devem respeitar a sua integridade física e emocional. Ainda assim, o planejamento das atividades tem caráter individual, acompanhado pela anamnese realizada pelo docente, onde é investigado os saberes prévios, que são tomados como ponto de partida e, também, como integração para atividade educacional no hospital.

Diante desse cenário, o docente deve desenvolver uma escuta pedagógica, isto é, se atentar para as diferentes formas de comunicação que o educando hospitalizado poderá utilizar para expressar suas necessidades, desejos e

sentimentos. Segundo Rabelo, Rocha, Santos e Silva (2013), a escuta não restringe apenas ao ato advindo do aparelho auditivo de perceber, decodificar e dar sentido aos sons, é uma ação para ir além, pois “a escuta capta as entrelinhas do discurso e entra em contato com as peculiaridades de cada indivíduo” (Rabelo; Rocha; Santos; Silva, 2013, p. 27365).

O documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” (Brasil, 2002) apresenta as atribuições para o professor que atuar em classe hospitalar, e reitera, ainda, que:

O crescimento profissional do professor deve incluir sua busca de fazer parte da equipe de assistência ao educando, tanto para contribuir com os cuidados da saúde, quanto para aperfeiçoar o planejamento de ensino, manifestando-se segundo a **escuta pedagógica** proporcionada (Brasil, 2002, p. 22, grifo nosso).

Sendo assim, o documento narra a importância da escuta pedagógica como um orientador para o planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no campo, um ato que deve ser aperfeiçoado com o tempo, e um elemento chave para a conduta na classe hospitalar para aproximar-se do educando. Concomitante a isso, Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021), contribui para esse pensamento quando aborda a escuta pedagógica como um “recurso para conhecer e compreender as inquietudes, o comportamento da criança” (2019, p. 9). Dessa forma, ao desenvolver a escuta pedagógica como um ato empático e afetivo, garante a aproximação com o indivíduo hospitalizado e novas formas de intervenção pedagógica, mas também, uma é uma ponte afetiva na conexão entre educador-educando.

Diante de um cenário em que a sensibilidade é extremamente presente, uma vez que mexe com a autoestima, os sentidos e as emoções das crianças, o pedagogo deve estar vigilante para às condições físicas e emocionais apresentadas neste espaço, já que as condições médicas podem apresentar diferentes reações e sequelas, como dores, enjôos, vômitos e desmaios. Sendo assim, o educando deve ser visto em sua integralidade, considerado como um ser que já possui conhecimentos e tem potencial para adquirir novos, compreendendo, também, que nem sempre utilizará a fala como produto da ação comunicativa, mas pode

usufruir-se, para sua efetivação, por meio da produção de desenhos e cartas, como também, expressões, sussurros inaudíveis, abraços e olhares.

Além disso, todo o processo de aprimoramento para a atuação em atendimento educacional hospitalar é um processo, um processo contínuo de aprendizagens construídas, refletidas, modeladas e remodeladas. Essa trajetória formativa é primordial quando se trata da construção da identidade docente, que é resultado da mobilização de saberes da docência em meio a sua trajetória profissional e pessoal, tópico que refletiremos na subseção seguinte.

3.3 Saberes e Identidade docente

O grande educador, teórico e filósofo brasileiro Paulo Freire nos convida a refletir sobre a formação dos professores como um processo que não ocorre repentinamente, sendo necessário, como um organismo vivo, um cuidado constante, seja regar, podar quando preciso e colher cuidadosamente os frutos. É um ciclo contínuo. Trata-se, ainda, de um caminho incessante, pois há sempre mais o que aprender, ao que se debruçar e novos caminhos a trilhar na trajetória formativa, bem como afirma o educador: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 58).

Dessa forma, a formação docente tange para um movimento constante de ciclos para formar-se e reforma-se, o que é um resultado da integração entre a prática e reflexão, fomentando a constituição da identidade docente. Com isso, Dias, Marcolla, Kuiawinski (2024) afirmam que a identidade docente constitui-se por ser um processo de construção contínua, desenvolvida a partir de vivências ao longo de toda carreira profissional, atrelada a interação social com alunos, familiares e colegas de trabalho, os quais atribuem significado às suas ações.

Assim, as experiências dos graduandos em diferentes espaços de atuação, como o ambiente hospitalar, contemplado neste trabalho, possui um imprescindível diferencial formativo para a construção da identidade do pedagogo. Trata-se de uma prática pedagógica que vai além dos espaços escolares

tradicionalmente contemplados no currículo, enriquecendo a formação e promovendo o desenvolvimento profissional.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 16) a identidade não é um produto, e sim “[...] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Essa construção não ocorre de forma linear e definitiva, e sim, pelo movimento permanente, produto de múltiplas interações, desafios e aprendizagens que envolvem tanto o fazer pedagógico quanto a reflexão crítica sobre ele, sendo “[...] um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 2018, p. 18).

Entretanto, a consolidação dessa identidade profissional também depende da habilidade do docente em ressignificar suas vivências, reinterpretar sua prática e reconhecer-se como sujeito ativo na transformação da realidade educacional, bem como desenvolver os saberes necessários à sua ação. Como destaca Pimenta (2018), trata-se de um processo vinculado à significação social da profissão, junto às revisões dos significados sociais e das tradições situadas na história da profissão.

Compreendida como um processo individual, a construção da identidade docente se dá a partir da trajetória de cada profissional, influenciada por seus valores, concepções e condições de vida, o que permite uma reflexão integral sobre os próprios atos educativos. Ainda assim, Munsberg e Silva (2014) conceituam que o processo de afirmação na docência é uma construção social, marcada pela multiplicidade de aspectos fundantes, como classe social, gênero, história de vida e formação profissional.

Santos (2008, p. 43) parte do pressuposto de que a formação das identidades docentes são “metamorfosadas no cotidiano, em suas experiências”. Nesse sentido, compreende-se que quanto mais diversificadas forem as experiências vivenciadas durante a formação inicial, tendo em vista que é porta de entrada na formação de professores, maiores serão as possibilidades de o graduando construir um repertório amplo e significativo de saberes, que contribua para a constituição da identidade profissional.

A palavra “metamorfose” advém do grego ‘metamórphosis’, com o significado literal de ‘mudança de forma’. Assim como ocorre com as borboletas, a construção identitária do professor é uma transformação que exige tempo,

dedicação, envolvimento e disposição, é imprescindível “[...]um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Conforme aponta Freire (1991), ninguém começa a ser educador de repente, é um ato, uma prática que necessita de paciência para a mudança de forma, isto é, é preciso compreender que esse processo individual, mas com a importância significativa do coletivo, inicia-se antes de adentrar no curso, pois já há entendimento do que é ser professor. Contudo, com a resignificação de saberes prévios, ancorada com a vivência da prática pedagógica vai se desenvolvendo, para o ser docente.

Nesse ínterim, Nóvoa (1992, p. 16) reitera que a construção identitária é “[...] um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Assim, a valorização das experiências formativas não deve se restringir a um acúmulo técnico, mas sim à construção de uma base sólida que sustente uma atuação docente crítica, reflexiva e comprometida com os processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade. Requer, então, que a formação inicial tenha o cuidado de proporcionar práticas sólidas em diferentes campos de atuação.

Para que esse processo se concretize, Nóvoa (1992) aborda a existência de três “AAA” que sustentam o processo identitário dos professores, estes são: adesão, ação e autoconsciência. Assim, a adesão refere-se à incorporação de princípios e valores, enquanto a ação é explicada como um ato de escolha, maneiras de agir, tanto no campo profissional quanto pessoal; e autoconsciência é responsável pela análise, reflexão que o professor faz sobre sua própria prática educativa.

No entanto, apesar desse caráter pessoal e individualizado, um dos principais elementos que impulsionam a formação da identidade docente é a interação com outros profissionais, por meio da troca de experiências e saberes acumulados ao longo da caminhada. A docência, portanto, não deve ser exercida de forma solitária, muito menos esse processo de constituição de identidade, é um percurso novo, com aprendizagens nunca mencionadas anteriormente. Nesse sentido, Rabelo (2021) acrescenta que:

Assim, o ser e o fazer e o tornar-se professor não são um movimento solitário, ao contrário, faz-se em processo e no coletivo, no qual estão presentes a linguagem, a interação e a comunicação com outros grupos ou lugares que possibilitam tornar viva esta identidade pessoal e profissional (Rabelo, 2021, p 83).

A troca de experiências e saberes reflete de maneira impactante na constituição identitária, sendo necessário o outro para que essa ação se concretize, a oportunização de contato com profissionais e estudos variados, experiências em grupo, reflexões partilhadas, no encontro coletivo para a construção de sentidos que integram o forma-se como professor.

Para Pimenta (2018) é de suma importância a mobilização dos saberes da docência como o primeiro passo no processo de construção identitária docente, ainda acrescenta que os formandos devem ser capazes de “[...]constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (p. 75). Ao refletir sobre a constituição da identidade docente compreendemos como um aspecto intrínseco no professor resultado de um repertório tanto acadêmico quanto social.

Neste estudo, ancorado em Pimenta (2018), Tardif (2014) e Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998), apresentaremos as concepções e tipologias dos saberes docentes tendo como base de repertório de estudo dos três autores. Para tanto, Tardif (2014) estabelece o saber como algo intrinsecamente ligado à realidade pessoal e profissional docente, assim:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2014, p. 11).

Para o autor, estudar o saber docente é debruçar-se sobre o contexto em que a formação ocorreu e a história de vida em que estão inseridos, que foram adquiridos em tempos e espaços diversos vivenciados ao longo da história humana, sejam elas durante a formação inicial acadêmica ou continuada. Partindo desse pressuposto Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) compreende o saber como um produto social, não reduzido apenas aos sujeitos pensantes, mas como fruto de uma interação entre os indivíduos que revisam e reavaliam-no na dinamicidade de um processo vivenciado em um tempo e em um espaço.

O primeiro saber abordado neste estudo é o saber da formação profissional, sendo aquele adquirido nas instituições formativas de professores composto pela pluralização de conhecimentos teóricos e metodológicos vivenciados pelos professores nessa trajetória formativa. Para Tardif (2014) os saberes profissionais são divididos em saberes das ciências da educação, oriundos dos conhecimentos científicos produzidos pelas ciências humanas e as ciências da educação, e em saberes pedagógicos, que constituem nas reflexões racionais promovidas diante do ato educativo. A respeito dos saberes pedagógicos, Pimenta (2018, p. 25) compreende como aqueles que são gerados em razão da prática pedagógica cotidiana, promovidos “[...] a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”.

Dessa forma, este saber é construído ali, em meio ao ato pedagógico, advindo dos desafios reais expostos nos espaços de atuação do professor, para além da abordagem teórica apresentada durante a formação inicial, uma vez que a prática profissional não é ensaio daquilo que virá a ser, pelo contrário, é uma ação que traz significados marcantes para aqueles indivíduos que participam do ato educativo.

Portanto, a base teórica é essencial para fornecer aos professores instrumentos de análise e intervenção pedagógica, como demonstra a prática em contextos específicos como a classe hospitalar, a realidade cotidiana frequentemente exige que os docentes transcendam e adaptem esses conhecimentos teóricos diante as necessidades do ambiente. Em relação a esta concepção, para Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) esses saberes são chamados de saberes das ciências da educação, uma vez que adquiridos são os conhecimentos no processo de formação de professor, é aquele saber específico da profissão, caracterizado como “um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões [...]” (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, 1998, p. 31).

Em seguida temos os saberes disciplinares, defendidos por Tardif (2014) e Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998), como aqueles concebidos como o conteúdo a ser ensinado, são saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores, de áreas específicas como Matemática, História, Literatura etc.

Concomitantemente a isto, os autores nos apresentam os saberes curriculares que correspondem com aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]” (Tardif, 2014, p. 38).

Os saberes curriculares exercem uma importância significativa na vida docente, pois são aqueles conhecimentos provenientes dos programas de ensino, organizados nas grades curriculares dos cursos, sendo aqueles conhecimentos que posteriormente devem ser ensinados. Pimenta (2018) os chama de saberes do conhecimento, uma vez que estão ligados à disciplina em que o docente é responsável, e que são adquiridos durante a formação acadêmica. Esses saberes não se limitam à mera informação, mas representam um conteúdo a ser compreendido, refletido, contextualizado e ensinado de maneira crítica. A autora afirma que “conhecimento não se reduz a informação” (p. 21), destacando a importância de promover nos alunos uma formação reflexiva e participativa.

Durante a formação docente, seja ela inicial ou continuada, o educador é exposto a uma ampla variedade de conteúdos, metodologias e informações. No entanto, o exercício da docência exige responsabilidade na tomada de decisões conscientes, considerando o educando como um sujeito crítico e incentivando a sua participação social. Para tanto, que conhecimentos são realmente necessários para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e participação ativa na sociedade? Como selecionar e abordar os conteúdos de forma que favoreçam esse objetivo?

Essas escolhas refletem diretamente no processo educativo, podendo tanto promover quanto limitar a formação integral dos estudantes. Por isso, o educador precisa refletir continuamente sobre os impactos das suas decisões pedagógicas, não apenas despejando informações, mas promovendo a aquisição do conhecimento, para tornar possível que os educandos desenvolvam “habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los” (Pimenta, 2018, p. 23).

Em Freire (2001, p. 259) a profissão de professor equipara para uma responsabilidade ética e social, atribuída com deveres específicos para seu âmbito de trabalho, pois,

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua

experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001, p. 259).

A prática docente também faz parte da soma para a mobilização de saberes que constituem a formação identitária docente. Assim, os saberes da experiências são um conjunto de saberes atualizados, produzidos e necessários em meio à prática educativa e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos (Tardif, 2014).

Para a autora Pimenta (2018) quando os alunos chegam na formação inicial já são dotados de saberes do que se trata a profissão docente, uma vez que são frequentadores e conviveram com a profissão ao longo da Educação Básica, por isso possuem o conhecimento do ofício pela acumulação de experiências educacionais. Entretanto, ao entrar na universidade, esses saberes são ressignificados, não bastando apenas saber do que se trata o ofício, quais os desafios da profissão e sua a contribuição social, mas o sujeito se torna parte, passando a se ver na prática educativa. Dessa forma, “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (Pimenta, 2018, p. 20).

Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998, p. 33) contribuem para essa discussão ao afirmar que “[...] aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”. São as experiências vividas no exercício da docência, com suas limitações, imprevistos e aprendizados, que irão contribuir para a formação do ser docente. Essa formação não se dá apenas no âmbito teórico, adquirido na universidade, mas também na prática cotidiana, que exige constante adaptação, reflexão e ação.

Assim, a identidade do professor é formada pela soma dos saberes adquiridos na academia e daqueles construídos no enfrentamento diário da realidade educacional. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e dinâmico, onde teoria e prática se entrelaçam, ressignificando saberes, caminhando em meio aos ciclos da transformação docente, necessitando de tempo, estudo e envolvimento com a importância social da profissão.

4 O ESPAÇO HOSPITALAR E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Frente às colocações expostas sobre o espaço hospitalar como ambiente promotor de cuidados à saúde, seja em casos de longo ou curto prazo de internação, entende-se que este não deve ser um empecilho para a continuidade ao processo de escolarização. Considerando o aparato legal apresentado, as classes hospitalares proporcionam atividades educacionais que são realizadas com cuidado e zelo, respeitando às especificidades desse ambiente não escolar e as condições de saúde do educando hospitalizado. Trata-se de um campo diversificado de prática profissional do pedagogo, que, assim como as demais experiências, contribui para o processo identitário docente, em meio aos desafios, limites e novos horizontes para atuação.

Nesta seção, buscou-se ouvir aquelas que participaram, sentiram as possibilidades de atuação em um local diferente do escolar e foram atravessadas por essa experiência. Por meio de suas narrativas, objetivou-se compreender a contribuição desta atuação na subjetividade docente. Para tal, essa seção foi dividida em quatro subseções, sendo a primeira para explicar o percurso metodológico utilizado neste estudo e caracterização dos sujeitos da pesquisa; a segunda para dar luz às falas em referência ao primeiro objetivo específico desta pesquisa; a terceira para interpretar as informações obtidas relativas ao segundo objetivo específico desta pesquisa; a quarta, e última, para analisar os dados obtidos relacionados ao terceiro objetivo específico.

4.1 As escolhas metodológicas que direcionam o caminho da pesquisa

O ato de pesquisar constitui-se como uma oportunidade de se aprofundar em temáticas, sujeitos e narrativas de vida. Além disso, é uma ação que necessita de organização, respeito com os participantes da pesquisa, bem como, uma reflexão crítica que confronte os dados obtidos, visando uma problematização que converse com os objetivos propostos no estudo.

Ao definir a pesquisa, Franco (2019, p. 12) aponta como “[...] um conjunto de atividades, tais como buscar informações, explorar, inquirir, investigar,

indagar, argumentar e contra argumentar”. Por meio dessa reflexão, este estudo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que é um instrumento fundamental na construção do conhecimento e aprofundamento dos fenômenos abordados. É parte de um processo de “curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos” sempre em continuidade ao que já foi construído anteriormente (Lüdke; André, 2018, p. 2).

Diante do exposto, este estudo busca compreender a vivência de egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que participaram no projeto “Estudar, uma ação saudável”, durante a formação inicial, em ambiente hospitalar. Para tanto, foi adotado a linguagem de gênero feminino, na análise dos dados, uma vez que todas as participantes desse estudo são mulheres.

Além disso, o pesquisador assume um papel ativo com o ambiente investigado, estabelecendo uma imersão interativa com o objeto de pesquisa. Com a finalidade de estabelecer um êxito na discussão com o fenômeno pesquisado, foi utilizada abordagem qualitativa que possibilitou a compreensão dos fatos e suas manifestações em meio ao ambiente retratado, explicitando tanto os desafios quanto às ações tomadas para superá-los. De acordo com as autoras Lüdke e André (2018, p. 14) é um procedimento que envolve:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Neste sentido, por se tratar de uma pesquisa exploratória, contamos com o mapeamento bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ), na intenção “de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7), por meio de uma procura e análise crítica de estudos que abarque o tema escolhido pelo pesquisador, para isso, foi necessário se debruçar em bases científicas para concretização da investigação.

Ao utilizar o EQ como procedimento metodológico, torna-se possível visualizar a produção acadêmica atual sobre a temática nas plataformas científicas, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre o tema ao apresentar diferentes reflexões sobre o objeto de estudo. Nóbrega-Therrien e

Therrien (2004) reiteram sobre a postura científica responsável para o levantamento dos achados, assim “é precisamente esse processo e o material/texto produzido nessa fase que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 11).

As bases de dados investigadas foram o Periódico CAPES e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e ao pesquisar os descritores juntamente com os cognatos, utilizou o recorte temporal dos últimos cinco anos, compreendendo os anos de 2021 a 2025.

Por se tratar de uma vivência específica, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que é “entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60), compreendo o fenômeno em seu contexto, tempo e espaço manifestado.

Para Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”, requisitando do pesquisador um olhar apurado para as informações apresentadas, um conhecimento aprofundado sobre o fenômeno estudado e o contexto investigado.

Para a geração dos dados foi utilizado a entrevista semiestruturada para o levantamento de informações com junto às participantes da pesquisa, entendida como um instrumento que: “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção [...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 106). As entrevistas ocorreram por meio da plataforma Google Meet, devido a dificuldade de um encontro presencial. As participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que previa detalhes sobre a natureza da pesquisa, bem como a importância da sua participação.

Os dados foram analisados com base na análise do conteúdo, que para Bardin (2016, p. 15) equivale a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Além disso, Bardin (2016)

define três fases que compreendem a análise de conteúdo, a primeira é a pré-análise, que é entendida como a etapa que consiste com a leitura, organização dos dados e definição dos indicadores para a interpretação final; a exploração do material, na qual ocorre o processo de codificação, categorização e tratamento dos dados para análise; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que possibilita a síntese e a seleção dos dados obtidos, bem como, a formulação de conclusões fundamentadas. Essa técnica foi fundamental para compreender a singularidade das falas e experiências de cada entrevistada, possibilitando um vislumbre profundo e significativo sobre as vivências no ambiente hospitalar de cada uma e em como essa vivência reverberou na constituição do seu eu docente.

4.1.1 Os participantes da pesquisa

O projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável” é uma ação educativa que atravessa professores, crianças e profissionais da saúde desde do ano de 2009, de responsabilidade do Departamento de Educação I (DEI), do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), coordenado pela Profª Dra Francly Sousa Rabelo, é uma extensão do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH), que oportuniza que crianças e jovens possam dar continuidade à sua escolarização mesmo em meio à cuidados com a saúde em âmbito hospitalar.

No ano de 2009, a ida ao hospital foi uma exigência acadêmica como garantia do cumprimento da carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, para alunos do horário noturno do curso de Pedagogia - UFMA, tendo em vista a falta de escolas de Educação Infantil neste turno, o que ocorreu uma parceria com o Núcleo de Humanização do HUUFMA - Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Os alunos foram incubidos de desenvolverem atividades pedagógicas no HUUFMA, na Unidade Materno Infantil, em São Luís - MA, para as crianças e os adolescentes hospitalizados. A prática docente no contexto hospitalar possibilitou que nove estagiários tivessem a experiência de atuação em contexto não escolar, tanto na sala interdisciplinar quanto nos leitos infantis, contemplando, ao todo, 15 crianças (Rabelo, 2021).

Diante do elevado número de crianças com dificuldades em leitura e escrita, identificado por meio de uma anamnese pedagógica realizada pelos estagiários antes do início das atividades, o projeto de extensão passou a contemplar, desde então, propostas voltadas tanto à leitura quanto à escrita, enfoque mantido até os dias atuais.

Posteriormente a finalização do estágio, o projeto permaneceu ativo nos âmbitos acadêmico e hospitalar, o que perdura até o ano de realização deste estudo. Ao longo de sua trajetória, o projeto garantiu bolsas de estudos para extensionistas, participação em eventos científicos, e foi tema em diversas monografias e dissertações de mestrado, além de contribuir para o repertório profissional e pessoal daqueles que foram significativamente atravessados por esta vivência na academia. Além disso, esteve presente em alguns hospitais do município, sendo uma ponte entre a criança hospitalizada e o mundo fora das alas hospitalares, como já citado, a exemplo do HUUFMA, do ano de 2009 até 2017, o Hospital de urgência Dr. Odorico Amaral de Matos - Hospital da Criança, no ano de 2011, e, atualmente, suas atividades estão sendo realizadas na brinquedoteca hospitalar da Casa de Apoio da Fundação Antonio Dino, duas vezes na semana.

O projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável” constitui um elemento chave para a realização deste estudo. As egressas que colaboraram com esta pesquisa participaram do referido projeto em algum momento de sua formação inicial e atuam, ou atuaram, na escola regular, sendo um critério principal para a seleção das participantes. Ao todo, totalizaram-se em 4 egressas, que, para garantir o anonimato, serão identificadas como EG1, EG2, EG3 e EG4.

A primeira egressa (EG1) participou do projeto durante o período de um ano, entre 2009 e 2010. Concluiu a graduação em Pedagogia em 2012, com a produção de uma monografia acerca da sua vivência no projeto de extensão. Atualmente, atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do município de Paço do Lumiar - MA.

A segunda egressa (EG2) se voluntariou no projeto entre 2013 e 2014, na Unidade do Materno Infantil. Formou-se em 2015 e, atualmente, trabalha como professora auxiliar em uma instituição da rede privada de Educação Infantil, com crianças de dois anos, no município de São Luís - MA.

A terceira egressa (EG3) já possuía uma graduação quando iniciou a sua trajetória no curso de Pedagogia. Após concluir a disciplina de estágio obrigatório, optou por permanecer como voluntária no projeto, dando continuidade em sua atuação no hospital por dois anos (2009-2010). Formou-se como pedagoga no ano de 2011, com a elaboração de uma monografia sobre a experiência docente no hospital. Após a graduação, atuou na rede privada municipal como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental por um ano e dois meses. Deu continuidade aos estudos sobre Classe Hospitalar em seu mestrado e, atualmente, exerce o cargo de Técnica em Arquivo na UFMA, em virtude de sua primeira formação em Biblioteconomia.

A quarta egressa (EG4) finalizou sua graduação em 2012 e participou do projeto por três anos (2010 - 2012). Após a formação inicial, atuou na rede pública municipal como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por oito anos. Atualmente, continua na rede pública, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, 5º ano. Encontra-se em licença para finalização de seu doutorado, com enfoque na área de Pedagogia Hospitalar.

A partir da caracterização das participantes da pesquisa e da delimitação de suas vivências no projeto e após a conclusão do curso, seguiremos para a análise das percepções das egressas enquanto graduandas no curso de Pedagogia e voluntárias no projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável” desenvolvendo atividades pedagógicas em contexto hospitalar. Para tanto, utilizamos o cruzamento de algumas ideias e conceitos apresentados pelas entrevistadas, com o intuito de delimitar o enfoque e objetivo do nosso estudo.

4.2 Marcas das vivências em ser aluna-professora no hospital: em busca de novos saberes

Revisitar as vivências de prática docente no hospital, enquanto graduandas do curso de Pedagogia, é também resgatar as emoções, anseios e dúvidas que se fizeram presentes nessa experiência. Trata-se de ir ao encontro do passado e aos sentidos atribuídos para a trajetória formativa, evidenciando os impactos dessa vivência tanto na esfera pessoal quanto profissional, aspectos estes que são indissociáveis na constituição do ser docente, já que “[...] o professor é a

pessoa. E uma parte muito importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Nesse sentido, buscamos, ao longo das falas das entrevistadas, compreender como a experiência docente em um espaço diversificado, como o hospital, foi imprescindível em seu percurso de formação. As egressas deram um passo em direção a novas aprendizagens, adquirindo saberes que extrapolam os limites da sala de aula. Dessa forma, destacamos esta experiência e a relevância para a constituição da identidade docente, as egressas apresentaram os seguintes depoimentos:

Eu sempre busquei, assim, não sei por que eu falava isso pra mim mesma, né? Que eu queria trabalhar com os diferentes, né? E o ambiente hospitalar, assim, me levou mesmo pra um local dos diferentes mesmo, né? (EG1)

*[...] foi uma experiência muito boa que eu tive, porque eu trabalhei juntamente com as crianças que estavam internadas lá, estava fazendo atividade pedagógica com as crianças, e **foi uma experiência muito rica e bastante valiosa pra mim** (EG2, grifo nosso).*

[...] independente de ter sido a minha segunda graduação. Foi uma experiência totalmente nova (EG3).

Quando eu conheci o projeto, que era na Pedagogia Hospitalar, até então eu nem imaginava que a pedagogia poderia alcançar outros espaços, em específico o hospital. E aí, quando eu conheci, eu me encantei, porque era algo que eu gostava. A proposta era muito bacana (EG4, grifo nosso).

Denota-se, assim, que a atuação no hospital é marcada por sentimentos e memórias valiosas que atravessam o caminho trilhado, tanto no profissional quanto na esfera pessoal das pedagogas. Para Tardif (2014, p. 130) a dimensão afetiva é uma das características do trabalho docente, pois “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Dessa forma, a dimensão afetiva, é marcante na fala das egressas, é olhado para si e reconhecido a experiência no projeto como algo singular, que manifesta para elas recordações marcantes e enriquecedoras de algo nunca explorado anteriormente.

Sendo assim, é dado valor à experiência, para a Egressa 1, é uma resposta aos desejos pessoais, enquanto para a Egressa 4 é possível identificar

outras possibilidades de atuação, esta que vai além dos espaços convencionais, o que despertou encantamento e a descoberta do seu eu docente.

Essa reflexão nos leva até os escritos de Saramago (1998), que reverbera sobre afastar-se de si para encontrar outros caminhos, onde “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós” (p. 13). Trazendo para o contexto deste estudo, ao se afastar dos contextos tradicionais de ensino, há um gama de outras possibilidades de atuação, de novos saberes e de novas experiências educacionais que esperam o pedagogo. E essa ação, proporciona o desenvolvimento profissional, bem como, o reconhecimento do docente naquilo que o mobiliza afetivamente e provoca identificação.

Nesse sentido, a formação inicial, como porta para o percurso docente, tem o papel de proporcionar tais vivências, para que haja o reconhecimento, dado que o docente constitui-se na “nas tramas e significados que confere à sua ação [...] e por consequência, na percepção que esses entendimentos têm em sua vida profissional” (Dias; Marcolla; Kuiawinski, 2024, p. 2). Com isso, a respeito do transitar em possíveis contextos educativos, é destacado o seguinte depoimento:

Eu acho que a gente deve se enveredar por todas as áreas que a educação te fizer frente. Eu acho que a gente não deve, assim, se prender a algo somente, mas, assim, experimentar, ter voz em vários locais, em vários ambientes (EG3).

A fala da Egressa 3 enfatiza a importância de ir ao encontro de outras áreas educacionais, rompendo com o habitual e se dispondo para novas experiências. Neste sentido, resgatamos Imbernón (2010), que destaca que o currículo formativo, na garantia de um conhecimento profissional básico, deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro docente integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas propostas. Por isso, embora pareça óbvio, é imprescindível uma formação inicial que articule teoria e prática e amplie a bagagem de vivências profissionais dos discentes ao longo da graduação, uma vez que isso possibilita a construção de um profissional preparado para o exercício da profissão em diferentes demandas educacionais.

Sendo assim, compreende-se que o ato pedagógico realizado no campo hospitalar difere daquele constituído no ambiente escolar, manifestando suas próprias peculiaridades e exigindo adaptações, tanto mediante aos aspectos físicos,

como o local de atuação, que pode ser flexível, podendo ser no leito, na classe hospitalar ou na brinquedoteca; quanto no educando que o espera, que se encontra sensível e vulnerável emocionalmente em razão do seu estado de saúde. Sobre a organização das práticas pedagógicas em contexto hospitalar mediante ao projeto, as egressas relatam que:

Eu ia dois dias na semana, né, pela manhã, e à tarde eu estudava na UFMA. Assim, a gente tinha uma rotina com a criança, tinha dia que tinha historinha, tinha dia que a gente contava, a gente mostrava desenhos [...] a gente dava uma pequena aula, uma básica aula com a criança. Trabalhava com objetos relacionados à aula que a gente ministrava, entendeu? Trabalhava com fantoches, trabalhava com aulas lúdicas com a criança (EG2).

A princípio, aliás, o foco do projeto era muito a leitura, porque a leitura é ponte para muitas outras coisas. E aí, devido à rotatividade dos alunos, e também a questão de ter mais significado, eram desenvolvidos projetos, projetos didáticos. E aí, dentro desses projetos didáticos, nós desenvolvemos atividades para as crianças de acordo com a faixa etária delas [...] com o mesmo objetivo, mas desenvolvidas para a faixa etária de cada criança, porque a sala recebia crianças de todas as idades, crianças e adolescentes de todas as idades. Então, esses projetos eram desenvolvidos para que elas pudessem [...] retomar o vínculo delas com a escolarização e também suprir ou amenizar esses déficits escolares que elas tinham[...] Um projeto que me marcou muito, que eu pude fazer parte, porque quando eu entrei já estava até em desenvolvimento, foi o projeto Entre Cartas. Então, qual era a proposta desse projeto? Eram crianças da Escola Pública de Marília, São Paulo, elas enviavam cartas para as crianças que estavam no hospital que a gente desenvolvia extensão. E aí, nessa troca de cartas, eles podiam desenvolver a leitura, desenvolver a escrita, ter a questão da própria troca cultural entre eles, de cidades diferentes, contar qual era o contexto que eles estavam. Então, tudo isso era escrito. As crianças que não sabiam escrever, os professores eram escribas delas. E aí, as crianças gostavam muito. Era legal o hospital recebendo cartas e as crianças enviando cartas. Esse foi um projeto que me marcou muito. E elas gostavam demais (EG4).

As falas remetem ao planejamento de atividades pedagógicas voltadas para o lúdico nos momentos de aprendizagem, como retrata a Egressa 2, mesmo em estado de hospitalização, o brincar é um direito que deve ser garantido à criança, e pode ser utilizado como um instrumento de recuperação. Assim, a integração da ludicidade no hospital, é um ato que tem contribuição significativa na promoção do bem-estar e na melhoria do quadro de saúde da criança hospitalizada, que, para Silva e Andrade (2013), tem valor significativo, uma vez que a inserção do brincar nos ambientes hospitalares favorece positivamente na recuperação da saúde da criança, estimulando um momento de alegria e descontração, na promoção de um

“diálogo entre duas realidades, uma de tensão e outra de esperança e prazer para as crianças enfermas” (Silva; Andrade, 2013, p. 98).

Além disso, a Egressa 4 enfatiza um ato pedagógico que envolve a leitura e o desenvolvimento de projetos didáticos como elemento fundamental para o trabalho na extensão, sendo uma forma de atender a todas as faixas etárias. Em sua fala, destaca-se a seguinte afirmação: “a leitura é ponte para muitas outras coisas”, compreendendo-a como um fio condutor para outras atividades pedagógicas. Diante disso, a leitura permite uma visão ampla do mundo, que vai de encontro com o leitor de maneira sensível, desencadeando emoções, sentimentos e reflexões.

Esse ato literário representa, para as crianças e jovens hospitalizados, uma possibilidade de viajar pelo imaginário das histórias contadas nos livros, para além das salas brancas do hospital, bem como, é meio de explorar a criatividade expressa nas ilustrações que criam vida nas páginas e no descobrimento de novas palavras. Não é uma proposta desconectada do cotidiano e sem objetivos, mas sim, torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do educando hospitalizado.

Além disso, com a interrupção da escolarização, essa prática contribui significativamente para dar continuidade ao processo de alfabetização, ou até mesmo dar início a este, assim, incentiva ampliando o vocabulário e fortalecendo a habilidade de compreensão textual.

A egressa também resgata de sua memória um projeto didático com uma proposta sensível e humanizadora, a troca de cartas entre estados incentiva os educandos a praticar a escrita e leitura, dá a possibilidade de conhecer outra região do país, além de promover o contato com outras crianças. Sendo uma proposta que reitera que não há espaço para o isolamento em meio a internação, enxergando a criança para além da doença, como um indivíduo potente, capaz de desenvolver sua própria narrativa e colocá-la na ponta do lápis.

É importante pontuar que, considerando o momento de vulnerabilidade e estabilidade que a criança se encontra, o planejamento de atividades mecânicas, que não permitam ao educando se reconhecer no processo, revelam-se pouco atrativas e geram distanciamento entre a criança e o atendimento educacional hospitalar. A partir desse pressuposto, os autores Furley, Miguez, Pinel, Rodrigues, Almeida e Martins (2021) apontam que “a escola no hospital propicia momentos

prazerosos, dinâmicos e o aprender se ressignifica, alcançando o sentido de vida, simbolizando, sobretudo, o retorno ao referencial da infância, que é a escola” (2021, p. 9). Por isso, as ações pedagógicas no hospital devem promover a garantia da aprendizagem para as crianças e jovens hospitalizados, bem como, minimizar os danos causados pela interrupção ao processo de escolarização, possibilitando uma reintegração escolar mais receptiva e positiva.

À luz do depoimento da Egressa 4, buscamos, também, a contribuição de Matos e Mugiatti (2008, p. 74) quando apontam que “a ação do pedagogo não deve perder de vista o alvo do seu trabalho, o ser humano, que no momento necessita de ajuda, para soerguer-se de seu estado físico e psicológico acarretado pela doença ou hospitalização”, por isso, a importância da promoção de atividades pedagógicas que englobe o acolhimento, a visão integral do sujeito, o olhar sensível para as possibilidades e limitações do educando hospitalizado.

Dessa forma, no tocante ao ponto de partida para o planejamento pedagógico e no levantamento de informações, foi coletado o seguinte depoimento:

*Então, esses projetos eram desenvolvidos para [...] retomar o vínculo delas com a escolarização e também suprir ou amenizar esses déficits escolares que elas tinham [...] outra coisa, como é que a gente sabia que as necessidades educacionais dessa criança, nós tínhamos, não sei se era o nome certo, **como se fosse um prontuário pedagógico**, uma anamnese que era realizada com elas para saber o nível de escolaridade, saber as principais dificuldades que elas tinham. Então, tudo isso era avaliado nessa anamnese que era feita inicialmente, e aí, depois, a gente partia para as práticas individualizadas (EG4, grifo nosso).*

A Egressa 4 aponta a organização das atividades pedagógicas por meio de uma avaliação, nomeada como anamnese, que tinha como objetivo fornecer informações sobre qual a etapa de escolarização a criança se encontra, bem como, quais os conteúdos que manifesta dificuldades, para em seguida, planejar tendo base esse diagnóstico pedagógico. Dessa forma, neste ambiente, o processo de aprendizagem é muito influenciado pela rotina do tratamento, portanto é necessário uma flexibilização curricular que faça sentido para as possibilidades apresentadas pelo educando, pois “o aluno da CH³ se constitui no cotidiano e isto exige do docente construções específicas” (Furley; Miguez; Pinel; Rodrigues; Almeida; Martins, 2021, p. 6).

³ Aqui os autores utilizam a sigla CH para se referir às Classes Hospitalares.

Nesta perspectiva, compreende-se que o ensino no hospital não é caracterizado por ser um espaço de educação formal, contudo, as atividades possuem organização, objetivos e sujeitos a serem alcançados. Como destaca Gohn (2006), a educação não formal também possui intencionalidade e objetivos pedagógicos, sendo imprescindível considerá-la na formação docente. Ao se tratar da formação do pedagogo, é esperado que haja o desenvolvimento de aptidões para alcançar êxito neste ambiente não escolar, como reconhecido pela Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP). Ao serem questionadas sobre o preparo da formação inicial para atuação neste ambiente, as egressas apresentaram como resposta o seguinte exposto:

*Eu acredito que não. Tem algumas falhas, né? Esse ambiente não é visto como importante, né? [...] Eu não sei se mudou alguma grade, assim, no curso de pedagogia, mas na minha época até a questão especial, né? Era muito reduzida, era muito pouco. Os estágios que a gente fez não abrangia essas áreas, né? [...] A gente tinha uma escola nos estágios e só uma sala também. Tu não acessava as outras salas da escola. Você só tinha um contato com um professor. [...] **Então, é uma vivência muito fragmentada e também é uma vivência, que não amplia os horizontes, né? Tantas coisas que a gente pode fazer na área pedagógica** [...] E estamos muito atrasados, né? Porque tanta coisa... Se a gente não buscar conhecimento externo, a gente fica estagnado também [...] mesmo que seja uma sala de aula simples, porque é um mundo muito... É um mundo cheio de múltiplas vertentes (EG1, grifo nosso).*

*Não, porque a gente não está preparado dentro do currículo do curso, não. [...] **Eu tive essa experiência porque eu que fui atrás, entendeu?** E corri atrás pra focar nessa área hospitalar, mas lá no curso em si, na grade, o currículo lá da UFMA, do curso de pedagogia, não tem. E assim fica um pouco complicado, porque muitas pessoas querem ter essa experiência, essa vivência e não conseguem atuar na área hospitalar (EG2, grifo nosso).*

Na época que eu fiz estágio em séries iniciais, nós preparamos para o estágio em séries iniciais. No hospital? Não. A gente precisou se adaptar. A adaptação, ela precisou ser feita (EG3).

*Então, quando eu fiz Pedagogia, eu não tive contato com nenhuma disciplina que me colocasse em contextos diferenciados como um hospital. Somente nas escolas. Então, eu tive experiências em várias escolas, nos estágios, eu tive experiência nos núcleos diversificados que eu optei pela Educação Especial, mas em relação à atuação em espaços que se diferem da escola, eu tive a experiência mesmo com a extensão. **Tanto que quando eu conheci o projeto, eu me surpreendi, porque eu não sabia que o pedagogo poderia estar em outros espaços.** E aí, até a partir da pedagogia hospitalar, bateu a curiosidade onde que o pedagogo pode estar também, além do hospital, e pode estar em vários lugares. E aí, **eu entendi que onde houver manifestações de necessidades educacionais é onde devemos estar.** Então, todo lugar precisa de um pedagogo. E aí, isso me animou. Porque aí eu conheci muito mais da própria identidade do pedagogo (EG4, grifo nosso).*

As egressas relatam o despreparo curricular, a ausência do espaço hospitalar como campo de atuação quando eram estudantes, e ainda, é enfatizado pela Egressa 2, um currículo preso à um único espaço: o escolar, e mesmo na oferta de estágios obrigatórios, a prática era limitada, se restringindo para uma única sala de aula e um único professor regente. Além disso, é pontuado a fala da Egressa 4, que ressalta que o local do pedagogo é “onde houver manifestações de necessidades educacionais”, reconhecendo a presença de outros espaços com demandas pedagógicas, pois há educandos a serem alcançados e um direito educacional a ser assegurado.

Como se observa nos relatos, as participantes desta pesquisa vivenciaram uma grade do curso que não se expandia para outras realidades. Nesta perspectiva, uma organização curricular centralizada a uma única forma educacional, impede o graduando de ter acesso a cenários educacionais distintos, bem como de alcançar novas habilidades e construir seus próprios conhecimentos a partir de suas práticas pedagógicas em ambientes variados. Uma prática que tende a apenas ser reflexos de outras, sem a ação reflexiva acompanhada, tende a não conversar com a realidade do educando e não garante um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a construção de saberes. Sendo assim, a formação de professores não deve se restringir à mera reprodução de práticas, tampouco estar voltada para a transferência de conhecimentos, dado que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Outro destaque citado nas entrevistas, é a busca pelo próprio repertório profissional, como mecanismo para se adaptar às condições particulares do campo onde ocorreu o projeto de extensão, sobre isso destacamos:

Eu procurei bastante livros, né? De pedagogia hospitalar, eu sempre busquei textos referentes a autores e autoras, eu sempre busquei isso, né? Também tem do projeto também, [...] às professoras [...] sempre me ensinam pra gente ter um norte, né? Do estudo, né? E a gente sempre procurou, eu sempre procurei correr atrás, né? De estudar, de aprimorar, de correr atrás de textos relacionados à pedagogia hospitalar (EG2).

Então, eu precisei desenvolver um pouquinho mais a minha paciência, de saber esperar o tempo certo pra avançar com determinadas questões naquele educando específico que a gente está trabalhando. Então, eu precisei desenvolver isso e precisei ler. Porque assim, eu também precisava entender como é que chegar nesse aluno [...] eu era voluntária, a gente tinha um momento às vezes de reunir, era quando ela ia socializar o que a

gente estava fazendo e tal. Mas ler, fazer leituras das pessoas que são dessa área, da fundamentação teórica já existente, foi algo que eu precisei me disciplinar, sabe? Pra poder também acompanhar. Porque pra um trabalho voluntário, não basta só ir lá, cumprir tabela, fiz o trabalho. Não. Eu preciso também, assim como as palavras bolsistas, saber o que eu estou fazendo. Então, se eu sei o que eu estou fazendo, se eu estou lendo o que a teoria fala sobre esse trabalho (EG3).

As falas remetem ao compromisso das egressas em buscar soluções para as lacunas formativas em sua formação inicial, no que se refere ao atendimento educacional hospitalar, revelando o esforço individual para se adequar ao ambiente de atuação do projeto e corresponder com às atribuições necessárias para a prática pedagógica. A Egressa 2 destaca sua busca por materiais, enquanto a Egressa 3 ressalta o desenvolvimento de habilidades, da postura responsável e consciente da sua prática enquanto voluntária, para isso, precisou se debruçar sobre a leitura de fundamentações teóricas que tratam do assunto, como meio de se aproximar e estabelecer o laço pedagógico.

Compreender a necessidade do embasamento teórico para construir uma prática pedagógica de qualidade reflete comprometimento, responsabilidade e dedicação na realização de um trabalho que supera as dificuldades e aprimora a ação pedagógica, sendo imprescindível o diálogo com estudos e teorias que possibilitem a formulação dessas práticas. Quando se trata do ambiente profissional hospitalar, Fernandes, Cerqueira e Dias (2022) apontam que o ato de pesquisar se torna um grande aliado para o exercício profissional, pois proporciona novas medidas e atitudes que podem melhorar o desenvolvimento do atendimento educacional.

Tal afirmação evidencia que a importância dos saberes pedagógicos constituídos “a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (Pimenta, 2018, p. 28), e diante dos relatos e das reflexões apresentadas, a formação inicial dos pedagogos ainda enfrenta desafios para contemplar adequadamente a sua atuação em contextos não convencionais, como o ambiente hospitalar, portanto, há ausência dos saberes curriculares para o desempenho neste campo, o que foi de responsabilidade do profissional tomar as medidas necessárias para uma atuação de qualidade, objetivando a diminuição das lacunas escolares, devido a hospitalização.

4.3 Desafios e superações da atuação docente no hospital: constituindo a identidade profissional

Nesta subseção daremos continuidade à discussão dos depoimentos egressas, como participantes do projeto de extensão, e partiremos para um novo aspecto a ser discutido: os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los e de que forma esse movimento contribuiu para a constituição da identidade docente. Para isso, foi questionado às entrevistadas sobre os principais desafios vivenciados em sua atuação e as medidas que foram utilizadas para enfrentá-los. Após serem indagadas, as participantes apresentaram as seguintes respostas:

*Os desafios é... Acredito que é trabalhar o emocional, né? Porque às vezes a gente se depara com situações e a gente quer, se possível, correr dali e chorar, ir para o cantinho e chorar, E eu acho que é isso, né? **E se deparar com o desconhecido**, como uma vez a gente teve uma criança que ela [...] ficava balançando as pernas, assim, com os movimentos involuntários [...] E a gente se deparar com uma criança que os pais estão segurando ela pelo braço e as pernas dela não param no lugar, e manter a calma, manter o ar sereno, conversar, chamar essa criança pra sala, dizer que a gente vai fazer uma atividade, como se nada tivesse acontecendo, assim, a gente não tivesse percebendo nada, é, assim, um desafio, né? [...] **Às vezes até com luto também**, né? Assim, do nada a gente tava com uma criança lá. E no outro dia, quando a gente foi lá, a gente soube a notícia que a criança faleceu [...] é um choque pra gente, né? (EG1, grifo nosso).*

*A morte, porque, assim, **a gente nunca está preparada pra morte, né?** E quando eu tive essa experiência, eu tive duas experiências com duas crianças. Uma faleceu lá no hospital mesmo, que eu tinha prometido que ia entregar uma atividade pra criança e no outro dia já tinha falecido, quando eu fui atrás dele. E a outra experiência foi bastante valorosa, porque eu tive um laço familiar com ela, e ela morou aqui na minha casa [...] Eu me apeguei demais a ela, e assim, foi uma troca de experiência incrível que eu tive com ela (EG2, grifo nosso).*

*Um dos desafios pra mim, grandes, **é sentir a dor de perder quem a gente está acompanhando**. Sinceramente, pra mim, a pior parte era essa. [...] O maior desafio, acho que é a perda de quem a gente acompanha. Sabe por quê? Porque na escola, na formação em pedagogia, nós não somos preparadas, acho que nem na vida, a perder quem a gente gosta. Pra gente, é muito difícil encarar a morte de aluno [...] (EG3, grifo nosso).*

*Quando a gente perde um aluno, [...] a gente acaba criando um vínculo com o aluno. Quando recebe alta hospitalar, a gente sabe que está indo porque está bem, mesmo assim a gente sente. **Mas quando a gente perde um aluno porque o aluno foi embora mesmo, faleceu, é muito desafiador, bastante desafiador** (EG4).*

Percebemos que os maiores desafios de atuação docente em ambiente hospitalar estavam voltados para o campo emocional, especialmente ao encarar as condições do adoecimento e os seus efeitos colaterais, como também, a morte daqueles que possuem acompanhamento educacional. A Egressa 1 destaca que o “se deparar com o desconhecido” era uma característica que gerava tensão em sua prática pedagógica.

A atuação do professor no hospital não é uma tarefa fácil, é árdua, pois exige resiliência e repertório pedagógico consistente para enfrentar situações imprevisíveis que fazem parte do ambiente hospitalar. É importante salientar que criança ou jovem não está com objetivo de estudar, sua prioridade tem de ser o tratamento e a cura, no entanto, esses fatores não devem se tornar um obstáculo paralisante, mas, sim, aspectos a serem considerados na prática pedagógica, tendo em vista que “[...] a doença precisa ser compreendida, não numa perspectiva da Medicina, mas como elemento que subsidie sua prática” (Rabelo, 2021, p. 179).

Sendo assim, para um melhor manejo das intercorrências, do planejamento de atividades compatíveis ao seu quadro clínico, o trabalho pedagógico neste campo exige “[...] ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo” (Brasil, 2002, p. 22), como bem relatado pela Egressa 1, as manifestações desconhecidas eram reflexos do estado de saúde, e cabia ao profissional adotar uma postura serena e sensível diante dessa situação, a fim de cumprir seu papel no ambiente hospitalar.

Outro fator destacado como desafiador pelas entrevistas é o falecimento de crianças que participavam das propostas pedagógicas. Nesse ínterim, a morte, ainda que seja parte da vida humana e uma certeza desde o momento do nascimento, quando mencionada, pode causar desconforto, angústia e medo, pois é evitado mencioná-la, discuti-la e refletir sobre o esvaziamento da vida.

No contexto escolar passa a ser um tema pouco trabalhado, sendo uma possibilidade colocada em segundo plano, distante da realidade, exposta quando há perda de um familiar do aluno, sem reflexões profundas a respeito. Na escola, as crianças estão, em sua maioria, saudáveis, em contrapartida, no ambiente hospitalar, as crianças estão dominadas pela incerteza com o tratamento, ansiedade pela alta hospitalar e sofrendo pelos procedimentos invasivos.

Tal omissão torna-se ainda mais evidente quando o docente é confrontado com essa realidade em espaços como o hospital, onde a morte deixa de ser uma abstração e passa a ser uma possibilidade concreta. De acordo com Pinel, Ferreira e Bravin (2021) abordar sobre a morte na formação pedagógica é se atentar ao cuidado, na preocupação e compromisso com o outro em garantir o direito à educação e à saúde. Na prática no ambiente hospitalar, a morte desafia não apenas a formação profissional dos pedagogos, mas também sua preparação emocional e humana, exigindo posturas empáticas, éticas e acolhedoras diante do luto.

Tendo em vista os desafios apresentados, compreendendo a importância de uma atuação docente sensível e qualificada, questionamos quais medidas foram tomadas para a superação das tensões, dado que, de acordo com Gauthier (1998) é aquele profissional munido de saberes e ao encarar uma situação complexa, não basta apenas aplicar os saberes de qualquer forma, é necessário avaliar as opções, julgá-las e decidir qual a melhor ação a ser adotada, sendo um percurso que deve ser adotado antes, durante e depois ao ato pedagógico. Dessa forma, as participantes compartilharam os seguintes caminhos trilhados:

Então até essa resposta, né? Da morte, né? É um choque pra gente, né? E a gente tem que ir ali receber aquela notícia e continuar o nosso trabalho. Porque tem as outras crianças que nós precisamos receber e elas estão ali esperando, né? Na expectativa. Porque foi falado um dia antes que vai ter atividade na sala. E ali a gente tem que superar aquela dor, né? Porque às vezes a gente se apega com as crianças, a gente se apega com as histórias, e continuar (EG1).

Assim, eu procurei... eu sou católica, né? Eu sempre procurei igreja, eu sempre procurei oração, eu sempre procurei Deus em todos os títulos da minha vida. E eu sei que não é fácil a gente viver um luto, pois a gente nunca tá preparado pra morte, né? Mas assim, eu sempre procurei mensagens bíblicas, sempre procurei na missa, sempre eu faço isso, né? (EG2).

*Eu tentei não pensar tanto nas mortes, porque senão a gente não faz o trabalho. Se eu não ficar presa, só... Ai, meu Deus, alguém vai morrer, vai ser uma notícia ruim, vai morrer outra pessoa. Não. Qual é o nosso trabalho? Se eu procurei pra professora Francy e quis me voluntariar o trabalho, eu tenho que ser forte pra atuar onde eu quis atuar. [...] Então, a gente sabe que é um espaço onde acontece morte, é um espaço propenso a isso, porque a gente vai tratar saúde, não educação. **Porém, já que eu tô com alunos vivos, eu tentei lidar com isso, mas todo dia é um dia. Todo dia é um dia. Então, se hoje é um dia, é o carpe-diem que a gente chama, né? Então, a gente vai vivê-lo o máximo que puder, da melhor forma possível (EG3).***

Então, quando eu atuei, o que me dava força em relação a continuar, é saber pelas crianças, que a gente contribuía muito para elas. Então, saber as próprias falas delas “quando você vem de novo?”, “que horas você

*vem?”, “amanhã vai ter escolinha?”. Então, as outras crianças nos fortaleciam da gente continuar. Então, eu digo que a própria certeza de que nós estávamos contribuindo com elas, com as famílias e com o próprio hospital, com o próprio tratamento de saúde de cada um, que fazia com que a gente superasse. Mas era sofrido, é bem sofrido. Porém, a gente coloca à frente a questão do tô aqui para ajudar outras crianças, o que a gente pôde fazer por aquela que se foi, a gente fez o máximo que pôde, a gente continua pelas outras e por essa também. Eu pensava muito assim. **Sempre que havia um desafio, que a minha presença lá era muito importante para elas e aí eu conseguia continuar forte** (EG4, grifo nosso).*

As entrevistadas reconhecem que é necessário se manterem firmes para dar continuidade ao trabalho, apesar do sofrimento. Para isso, adotam diferentes estratégias para lidar com o luto, assim, a Egressa 1 acolheu a sua dor e buscou seguir em frente tendo em vista as crianças que a esperavam; a Egressa 2 recorreu ao desenvolvimento espiritual e o fortalecimento de sua fé como suporte emocional; a Egressa 3 deu enfoque ao trabalho pedagógico ligado ao presente, buscando desenvolver uma prática profissional significativa; já a Egressa 4 encontrava forças nas falas e gestos carinhosos das crianças.

As falas revelam um posicionamento profissional e comprometido com o projeto de extensão. Para além dos desafios enfrentados, reconhecemos que há a consciência da escolha de estar naquele espaço, movidas pelo desejo de contribuir com o ambiente hospitalar por meio do exercício profissional, além disso, reconhecemos os desenvolvimentos dos saberes pedagógicos, aqueles em que são produzidos “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (Pimenta, 2018, p. 25).

Assim, mesmo diante das dificuldades, demonstraram resiliência e disposição para se adaptar às exigências do contexto, encontrando forças para seguir em frente e cumprir o papel que se propuseram a desempenhar. Com isso, buscamos luz a reflexão de Pinel (2004) sobre o direito à educação como dignidade humana:

Toda pessoa, mesmo a um milésimo de segundo antes de morrer, tem direito à educação escolar, bem como a (educação) não escolar. Merece cuidado nos seus "modos de ser sendo junto/com o outro no mundo", afinal, viver é muito difícil, complicado e é verdadeiramente complexo, mas, por outro lado, é algo que tem muito daquilo que é agradável, do que é bom e do que é alegre. É nesse processo vivido que insistimos tanto em respirar a vida, inventando sentido para ela, como por exemplo, pelas vias dos diversos e multifacetados modos de ensinar e de aprender - com sentido (consentido) (Pinel, 2004, p. 122, grifo do autor).

A prática pedagógica no hospital deve atentar-se para o presente, com o educando que está ali, naquele momento, apresentando demandas específicas e, sobretudo, necessitando de acolhimento, é também, atribuir sentido à própria ação educativa, reconhecendo a importância do seu papel naquele ambiente e o impacto positivo que pode exercer no tratamento das crianças. Como exposto por Pinel (2004), nesse espaço a educação se revela como um caminho para retorno à vida, um direito fundamental, uma forma de respirar e de reencontrar-se consigo mesmo e com o outro, mesmo em meio ao adoecimento.

Diante desse cenário, destacamos outra particularidade do atendimento educacional hospitalar, como bem relatado no depoimento da Egressa 3:

*[...] a gente levava os recursos, por exemplo, a gente trabalhava tema bilhete, hoje a gente trabalha item da BNCC, tem uma habilidade a ser trabalhada com relação a documentos escritos do cotidiano, convite, bilhete, carta, enfim, por exemplo, a gente levava uma história e como a gente sabe que os educandos, eles têm uma realidade bem variável, não são alunos só de uma faixa etária, mas a gente vai encontrar alunos que estão aí com 5 anos e alunos que estão com 11, por exemplo, no mesmo quarto, lá do hospital. Então, o que a gente fazia? **A gente tinha que adaptar essa realidade para essas faixas etárias** [...] levava um tema comum para a aula e desse tema comum a gente levava atividades diversificadas, porque a gente não sabia qual era a faixa etária que a gente encontraria. Então, o nosso planejamento era muito voltado para essa questão (EG3, grifo nosso).*

Nesse relato observa-se uma prática multisseriada, em que se empenha à adaptação da realidade dos sujeitos com o desenvolvimento de atividades diversas partindo do mesmo ponto, com o envolver todos presentes no ambiente. Este fator é evidente no documento de Classes Hospitalares, uma vez que é destacado que o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade humana, bem como atuar “identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de freqüentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares” (Brasil, 2002, p. 22).

Com isso, é de competência do docente englobar as necessidades formativas nas atividades desenvolvidas, respeitando a condição física e emocional do indivíduo hospitalizado, bem como, o seu diagnóstico e as recomendações médicas previstas no seu prontuário.

Sendo assim, a presença pedagógica, nesse contexto, é um escape para longe da solidão, proporcionando sentimento de segurança, acolhimento, escuta,

com experiências educativas que ressignificam o cotidiano hospitalar, sendo “neste momento que a figura do professor sobrevém aos demais profissionais, pois ele, um novo personagem na equipe de saúde, pertence a dois mundos – o escolar e o hospitalar” (Ortiz; Freitas, 2014, p. 599) e assim vai forjando sua identidade docente.

Ainda, a respeito dos desafios, a Egressa 4 apresenta outro desafio enfrentado em sua trajetória: o relacionamento com os demais profissionais do hospital. O ambiente hospitalar é predominantemente voltado à área da saúde, o que faz com que o pedagogo, muitas vezes, não seja visto como figura que contribui de forma positiva para o quadro de saúde da criança. Nesse contexto, destacamos o seguinte depoimento:

Nós percebíamos que ainda existia uma certa resistência em relação ao pedagogo no hospital. Então, porém, tive profissionais que eram muito bacanas em relação a conscientizar as famílias também. Então, por exemplo, eu já escutei uma médica falando assim, é a professorinha do hospital, só que no sentido pejorativo. Entendeu? Já outros, por exemplo, uma fisioterapeuta que me marcou muito foi que ela chegou para a família e falou, essa atividade, esse trabalho que é desenvolvido aqui pelos pedagogos, faz parte do tratamento do seu filho. Então, nós tínhamos sempre esse olhar que ainda não compreendia a nossa situação ali, mas também nós tivemos um olhar que compreendia e isso nos fortaleceu (EG4).

Uma das limitações enfrentadas para a atuação no ambiente hospitalar, de acordo com o depoimento, foi a visão pejorativa de alguns profissionais da saúde, que ainda nutrem uma concepção equivocada de que o hospital não é lugar para o pedagogo. No entanto, mesmo diante dessa postura, foi possível perceber um olhar diferenciado, o de reconhecimento, de que o trabalho pedagógico desenvolvido contribui significativamente para o tratamento. Nestas condições, ressaltamos as colocações de Rabelo (2021) sobre essa articulação:

A ação conjunta entre educação e saúde possibilita a vinculação da criança internada com a escola, garantindo a construção de conhecimentos, a continuidade do desenvolvimento de habilidades durante a hospitalização e pode motivá-la, fazendo-a superar os efeitos traumáticos da internação (Rabelo, 2021, p. 157)

A atuação do pedagogo deve ser também percebida como uma medida terapêutica, que favorece o bem-estar, a autoestima e o fortalecimento emocional da criança em situação de adoecimento, além de que possibilita a continuidade do

processo de escolarização. Com isso, a educação e saúde são campos distintos, mas indissociáveis para a condição humana, “que podem e devem dialogar, com a intenção de garantir o direito da criança e a reabilitação da sua saúde, reconhecendo suas necessidades lúdicas e afetivas” (Silva; Andrade, 2013, p. 91).

Da mesma forma, destaca-se outro relato que evidencia a interação com profissionais de outras áreas do hospital, especificamente com uma psicóloga, cuja atuação contribuiu significativamente para o trabalho da egressa durante sua participação no projeto de extensão:

Assim como era psicóloga, ela já tinha um outro olhar, né? Então ela já falava alguma coisa sobre a família, o que estava acontecendo, se tivesse algum conflito, algum momento difícil, ela já informava pra gente porquê aquela criança não foi naquele dia, cuidava do discurso por algum motivo. Então tinha essa troca, que era muito importante, né? E a gente não estava ali solto, sem saber o que estava acontecendo no entorno do hospital. (EG1)

Esse depoimento revela a possibilidade de diálogo entre saúde e educação, em uma troca que reconhece o papel do profissional de educação no campo, como uma soma benéfica para o quadro clínico, seu papel para crianças e adolescentes em situação de hospitalização.

Com isso, ressaltamos os apontamentos de Fernandes, Cerqueira, Justino e Dias (2022), de que ao atuar em ambiente hospitalar, o pedagogo sabe que faz parte equipe multidisciplinar composta por diversos profissionais da saúde, que compartilham o objetivo de promover a recuperação integral dos alunos-pacientes, indo além da dimensão física. Dessa maneira, mesmo com as colocações do autor acima, legalmente, não há aparato legal que assegure a respeito da integração do pedagogo na equipe multidisciplinar. Contudo, o diferencial que este profissional possui neste contexto é significativo, pois assume um papel fundamental ao contribuir diretamente para o tratamento de saúde do indivíduo.

Por fim, buscamos compreender quais os impactos desse ambiente na constituição da identidade docente das egressas enquanto estudantes do curso de Pedagogia Nesse sentido, as participantes observaram que:

*Acho que o impacto foi na questão de **olhar esse aluno como total**, né? Olhar esse aluno não só como um aprendiz, mas olhar esse aluno com o olhar de uma mãe, o olhar de um pai [...] **olhar esse aluno como um todo** [...] Perceber esse aluno, se ele tá bem naquele dia. Perceber se ele tá disposto. Perceber as dificuldades desse aluno [...] E investigar e procurar respostas, né? Pra que o ambiente da sala de aula melhore [...] E que ele*

flua, aprenda com os demais alunos da melhor maneira possível. Eu acho que isso eu carrego comigo, né? E o ambiente hospitalar, ele faz a gente parar e refletir, né? Sobre esse aluno, né? Não só ficar ali pensando: “Aí, como que eu vou planejar pra amanhã?”, “Ah, esses alunos não aprenderam essa atividade, o que que eu vou fazer?” Não, a gente para e questiona, além disso, o que que eu posso fazer a mais, né? Pra melhorar essa questão (EG1, grifo nosso).

*Porque **aprendi a lidar com os sentimentos das crianças**, quando não estava bem, às vezes estava, quando estava medicado, e a gente tinha toda aquela paciência em fazer as atividades propostas, e também escutar, ouvir as crianças, né, porque eu sei que não é fácil estar ali, passar naquela rotina, ficar um tempão fora da escola e ficar quase morando no hospital, né, em algumas situações de algumas crianças lá, internadas (EG2, grifo nosso).*

***Me ajudou muito, até hoje, essa sensibilidade para ouvir, essa calma.** De entender alguém, entender algumas limitações. Nem todo mundo está preparado para ser educador. Então, nem todo mundo é capaz de escutar o que o outro quer dizer. Às vezes a gente finge que escuta, mas não escuta de verdade. Então, o projeto, ele me ajudou muito a ter essa maturidade, sabe? Essa responsabilidade com o outro, com o educando, independente da faixa etária dele, independente da situação de saúde dele, acho que o maior presente como voluntária do projeto foi desenvolver essas habilidades em mim, humanas (EG3, grifo nosso).*

Impactou em tudo, especialmente no olhar, né? Acho que o olhar se torna mais sensível, a gente escuta mais os alunos, percebe que cada um tem o seu tempo, a sua forma de aprender e [...] desenvolve a paciência também, que é importante. Que são questões que a gente vai desenvolvendo ao longo do tempo, né? (EG4).

As falas acima evidenciam uma experiência que as atravessou profundamente, uma vez que todas destacam uma mudança no olhar pedagógico para que passa a ser mais humano, sensível e compreensivo. Essas características ficam evidentes no depoimento da Egressa 1 e 4 que destacam a habilidade de perceber o aluno em sua totalidade, contém, portanto, um refinamento na percepção do outro, como um ser que possui limitações e o próprio ritmo.

A Egressa 2 e 3 ecoam para o cultivo da compreensão dos sentimentos e o ato da escuta sensível, se colocando no lugar da criança hospitalizada, reconhecendo que não é fácil lidar com a rotina médica, com a ausência da vida antes da internação, por isso, “essa prática pedagógica busca o escutar seus medos e anseios, avançando além das lágrimas e das vozes, interpretando a vontade, o sofrimento e o olhar de cada criança hospitalizada” (Rabelo; Rocha; Santos; Silva, 2013, p. 27366).

Esse ato de escuta sensível, ressoa em Freire (1996, p. 135), quando o autor afirma que “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua

incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”. Nesse sentido, escutar vai além da ação involuntária de ouvir, mas se torna uma ponte essencial para se aproximar do educando e construir vínculos significativos, com isso, esse movimento dinâmico passa a dialogar com a realidade do aluno, dado que há o reconhecimento e o respeito de enxergar aquele sujeito em sala de aula como proveniente de seus próprios saberes e necessidades educativas. Ainda, o educador, se coloca em uma posição de aprendiz, permitindo que sua própria prática seja constantemente reinventada e transformada, tendo como base o ouvir o outro e aprender com ele.

No tocante à constituição da identidade, nota-se que a vivência tece a uma prática que incorpora valores éticos e humanos, como cuidado, atenção e acolhimento, enxergando o indivíduo como um sujeito composto por emoções, sentimentos, gostos e desgostos, como também, da sua própria história de vida. Nessa perspectiva, essa vivência é significativa para sua vivência pessoal, como um “momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes” (Gauthier; Martineau; Desbiens; Malo; Simard, 1998, p. 32).

A interação com os educandos, profissionais de saúde, familiares e os aspectos que constituem o ambiente, compõem para o desenvolvimento profissional, proporcionando a internalização de novas aprendizagens, transformações e ressignificações para o ato docente, ou seja, é “marcada por trocas, reflexões e conflitos que contribuem para a solidificação desta construção aberta, é um movimento contínuo de formação” (Santos; Martins; Gimenez, 2021, p. 25).

Com isso, a construção da identidade docente, como aponta Nóvoa (1992), vai além da aquisição de competências técnicas, envolvendo profundamente “o ser e o sentir-se profissional”, um processo claramente visível nos depoimentos das professoras, que relatam que não se trata apenas de incorporar práticas, e sim, a necessidade de reconhecê-las como indispensáveis para seu modo de ser como educadoras, uma metamorfose que configura seu modo de ser como professoras, as tornando mais sensíveis, acolhedoras e humanizadas.

4.4 Escola e Hospital: saberes que se encontram na prática docente

Nesta subseção temos como objetivo explorar o encontro entre escola e hospital, identificando os saberes desenvolvidos em espaço hospitalar que influenciam na prática docente em escola regular e potencializam a identidade profissional, um movimento que se concretiza na vivência das egressas participantes desta pesquisa. Diante disso, a participação no projeto de extensão promoveu um crescimento na trajetória formativa, com a prática dos conhecimentos teóricos atribuídos na formação inicial, como também, possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, a partir das transformações e reflexões atribuídas neste exercício em contexto não escolar.

Com relação a isto, foi questionado às egressas quais os saberes resultantes da atuação em espaço hospitalar são levados para o cotidiano docente no ambiente da escola regular, destacamos as seguintes respostas:

*[...] eu acho que o emocional ficou muito mais fortalecido, né? Hoje em dia, se eu... Pra me lidar com uma situação nesse sentido, né? Eu até sei, por exemplo, se alguma criança ficar doente ou uma criança Deus livre falecer, na minha turma, hoje em dia. Eu já sei fazer o acolhimento desses alunos, já sei conversar. Eu não seria aquela professora que sairia chorando com os alunos. **Eu seria aquela professora que irei acolher os alunos, que vou trazer uma uma fala de acolhimento, de consolo por mais que seja uma situação difícil.** E também a questão de ser dinâmico, né? A questão de ser dinâmico. Porque, às vezes, você faz um planejamento para trabalhar naquele dia e ali tu te encontra com um ambiente todo diferente, né? Alguma criança do nada vomita na sala de aula por algum motivo, por alguma medicação. E ali tu tem que parar pra poder reconstruir aquele ambiente de novo, trazer calma e pra reiniciar. Então, até isso também, né? Foi uma das coisas que eu adquiri. **Ser dinâmico.** Saber mudar as situações [...] Tem que ter essa... ser dinâmico nesse momento, né? Porque a gente não sabe as eventualidades que podem acontecer. (EG1, grifo nosso)*

É, o que eu tive, assim, foi bastante experiência, né, é questão do olhar, ter aquele mais cuidado com a criança, certo? Também trabalhar de uma forma bem mais lúdica, né, com a criança, com as atividades propostas, todos os dias, trabalhar com dinâmica, entendeu? De uma forma bem mais, ter aquele olhar diferenciado com a criança [...] Foi bastante rica, bastante valorosa, porque, assim, eu aprendi a ter mais valor, ter mais empatia com o outro, certo? (EG2).

*Olha, tinha muita coisa que eu, enquanto recurso, aproveitei pra levar pra minha sala de aula. Muitas vezes, olha, com tanto material bacana que a gente produziu, sabe? Muito material, muita coisa, tinha coisa que foi adaptada, jogos, né? Então, assim, isso deu muito certo. [...] A mesma ludicidade que eu levava pro hospital, eu quis também levar pra escola. [...] Porque, assim, **eu sabia que isso funcionava no hospital, né? Se isso funciona pra essa realidade dos meninos que estão afastados do convívio da sala de aula, imagina como vai ser com os alunos que estão em atividade na escola regular?** [...] (EG3, grifo nosso)*

Na atuação, por exemplo, que eu tô tendo dos anos iniciais agora, até quando eu fui para os anos iniciais, que eu sempre fui para os anos iniciais, porque eu nunca estive em sala de aula, mas o que eu trouxe de bagagem do AEE, do hospital foi muito útil para a sala de aula em si, para o ensino regular. Então, eu olho para os meus alunos de um jeito um pouco mais minucioso [...] Eu penso que a escuta pedagógica. É o principal. A escuta pedagógica, a questão da adaptação curricular, flexibilização, o olhar sensível. (EG4).

Ao analisar os relatos, os sujeitos revelam a mobilização de saberes relacionados ao desenvolvimento emocional, a aquisição da ludicidade, adaptação curricular e uma prática humanizadora que encontram eco no cotidiano docente, com isso, aquilo que já era conhecido passou a ser transformado para uma outra realidade educacional, os saberes passaram a ser “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (Tardif, 2010, p.54, grifo do autor).

Na fala da Egressa 1 é mencionado que, agora, há manejo para condução de situações que dependem de mais sensibilidade e delicadeza, “eu não seria aquela professora que sairia chorando”, com isso, reconhecemos a importância do professor sentir e expressar emoções, mas na sala de aula, o professor é um adulto de referência e precisa assumir uma postura madura e cuidadosa para acolher aqueles que ainda estão aprendendo a lidar com suas próprias emoções.

Além disso, é destacado que a partir da experiência no projeto, é desenvolvido o saber da experiência de ter consciência de lidar com situações imprevisíveis, ou seja, encontrar saídas para manter o planejamento, com calma e serenidade.

A Egressa 3 compartilha a utilização de materiais e planejamento utilizados com crianças hospitalizadas e vivenciados com as crianças em contexto escolar. Enquanto que para as Egressas 2 e 4 encontramos ênfase na sensibilidade, singularidade e flexibilidade. A partir da fala da Egressa 2, que aponta que passou a “trabalhar de uma forma bem mais lúdica”, ressignificando para uma prática pedagógica com o intuito de ser significativa, com dinamicidade, valorizando as experiências, os desejos e as necessidades da criança. A Egressa 4 refere sobre suas experiências profissionais como ‘bagagem’, esta é fruto dos saberes de suas experiências e que possuem um diferencial no seu ato pedagógico e em se aproximar dos educandos.

Ao relatarem como passaram a 'acolher' ao invés de 'chorar com' (EG1), ou como desenvolveram um 'olhar minucioso' (EG4), evidenciam que esses saberes foram internalizados a ponto de se tornarem parte integrante de seu modo de ser docente em outros contextos. Por isso, percebemos o entrelaçamento de dois saberes na constituição da prática docente em âmbito escolar: o saber pedagógico e o saber da experiência, que se encontram, provenientes da ação no hospital, e é nesse encontro que se potencializa a identidade profissional do professor.

A respeito desse encontro concorda-se com Pimenta (2018) em como os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, pois há aquisição de conhecimentos em virtude das peculiaridades confrontadas na experiência em contexto hospitalar, que tampouco são esquecidas quando levadas para outras realidades da profissão, pelo contrário, são reinventadas, moldadas junto aquilo que as movem como docentes, como também, estão longe de serem substitutas pela teoria, e sim, possuem uma íntima relação com ela (Pimenta, 2018).

Dessa forma, para além da esfera profissional, podemos perceber elementos atribuídos no ato pedagógico para outros âmbitos de vida, bem como o âmbito pessoal, como relatado pela Egressa 2 “aprendi a ter mais valor, ter mais empatia com o outro”. Esses aprendizados transbordam para além do momento que estão frente a frente com o educando, tanto em sala de aula como em contexto hospitalar, tecendo sentidos de vida, revelando sentimentos e sendo exteriorizados no cotidiano do indivíduo.

Como destaca Santos (2008) as identidades pessoais e profissionais são concebidas nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e consigo mesmos, em razão das experiências formativas que vivenciam. Nesse sentido, a participação no projeto de extensão em campo hospitalar, não apenas ampliou seus saberes profissionais, mas também promoveu uma transposição para os valores pessoais, despertando maior valorização da vida, da paciência e da escuta ao outro.

Essa conexão entre os fios profissionais e o pessoal encontra eco nos apontamentos de Santos, Martins e Gimenez (2021, p. 25):

Os desafios inseridos na profissão, contudo, fazem com que o professor vá se constituindo mediante as ocorrências em sua trajetória docente, mas a construção de sua identidade docente também está atrelada a constituição do ser humano, um ser cultural, envolvido socialmente com situações globais que perpassam família, amigos, etnia, em um contexto mais amplo.

Assim, percebe-se como as esferas estão conectadas e se relacionam entre si. Portanto, ao exercitar a docência, não é produzido um afastamento daquilo constitui o sujeito enquanto ser humano, pelo contrário, os valores desenvolvidos no ato pedagógico transbordam para outras esferas, influenciando na interação que tem consigo mesmo e com os outros.

Trata-se de uma transformação existencial, em que a experiência em contexto hospitalar, com suas especificidades, intensifica essa relação pessoal e profissional, ao demandar do educador não apenas habilidades didáticas, recorrentes da formação inicial, mas também requerem do desenvolvimento de competências humanas que se enraízam como marcas identitárias duradouras.

Mediante aos saberes construídos no projeto de extensão, buscamos ir mais a fundo, por isso, questionamos como essa vivência ensinou as egressas a serem docentes, a partir disso tivemos os seguintes depoimentos coletados:

[...] eu acho que o ambiente hospitalar, pra mim, na minha visão, é o ambiente mais diferente que tem, né? Porque ali é um ambiente de doação, né? Você se doa ali, não só como um professor, né? Mas como um amigo, né? Como um conselheiro, né! Uma pessoa motivadora, né! Então eu acho que seria isso pra mim, né! Assim, um ambiente diferente, né! Que eu possa atuar ali além de ser um profissional da pedagogia, né! (EG1)

Ter empatia e paciência. O que mais me focou assim, porque assim, a gente tem empatia, a gente sente um pelo outro. E sempre esperar, sempre ajudar o outro, ter empatia. E paciência é uma das grandes ferramentas que o professor deve ter dentro da sala de aula, dentro e fora da sala de aula, né! (EG2)

Foi uma experiência assim que me permitiu voltar a entender um pouquinho mais, né! Do processo de formação de professor. E esse processo que envolve todo um perfil docente. No voluntariado me ajudou assim a ter menos timidez porque depois do projeto eu também fui voluntária e mais dois projetos [...] Então, assim, foi muito importante pra mim né ter participado dessa experiência para forjar quem eu sou [...] sentimento de dever cumprido dentro da universidade, porque eu vivi tudo que eu podia viver e isso, pra mim, abriu portas profissionais [...] acho que permitiu um aprofundamento de forma qualitativa para o meu trabalho educacional (EG3).

*Eu acho que resumo tudo isso sobre ser professora, mas eu digo que é muito o que a Eugenia Fontes fala, que ela também tem uma pedagogia hospitalar, que eu acho que essa frase é perfeita, que o ofício de ser professora no hospital, e aí eu estendo também para outros espaços, não só no hospital, **perpassa múltiplas dimensões psicológicas, sociais, mas nenhuma é tão constante quanto estar com o outro e para o outro.** Então, essa frase resume muito o que eu penso (EG4).*

A partir dos relatos das egressas, é possível perceber que a vivência no projeto de extensão proporcionou significados profundos sobre o ser docente, destacamos o desenvolvimento de dimensões humanas como empatia, paciência, escuta ativa e emocional. Dessa forma, a Egressa 1 compartilha em sua fala a compreensão do exercício docente no hospital como um gesto de doação que transcende para outros papéis além da docência, assumindo funções afetivas que necessitam sensibilidade e disponibilidade emocional. Não obstante, a Egressa 2 cita duas palavras-chave reconhecidas como aprendizagem para a sua docência, sendo estas: empatia e paciência, a valorização dessas atitudes pode ser compreendida à luz dos saberes da experiência (Tardif, 2014), pois emergem da prática vivida, do cotidiano, e não unicamente do conhecimento técnico e científica.

Buscamos âncora, ainda, na reflexão de Nóvoa (1992) em que a profissionalização do professor exige o reconhecimento da experiência como dimensão legítima e produtora de saberes. Diante disso, a fala da Egressa 3 dialoga diretamente com a ideia das aprendizagens advindas de experiências significativas, uma vez que cita que o voluntariado a ‘forjou’, sendo assim, passou a superar a timidez e a ter voz em outros lugares, com a autoestima fortificada para percorrê-los.

Não longe das colocações das demais participantes desta pesquisa, a Egressa 4 faz referência à autora Eugênia Fontes, no ponto essencial de ‘estar com o outro e para o outro’ como aprendizado para sua vivência como professora, essa compreensão implica em uma prática pedagógica preocupada com as necessidades educativas, que enxerga em sua prática diferentes dimensões que a atravessam.

Além disso, evidencia-se uma ressignificação no perfil docente construído pelas voluntárias ao longo do projeto, que em seus relatos, é possível identificar mudanças significativas na compreensão sobre o que é ser professor, ultrapassando o campo acadêmico da formação de professores, e sobre esse processo, Pimenta (2018) salienta que:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias[...] Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2018, p. 19).

Com isso, a significação social da profissão docente é construída a partir das práticas concretas vivenciadas pelos professores em diferentes contextos educacionais. E no fazer cotidiano, especialmente em espaços não convencionais como o hospitalar, que a docência ganha novos sentidos, com as dúvidas que nascem nesse percurso, os sujeitos que cruzam o caminho, a ressignificação de teorias, com construções e reconstruções.

Nesse processo, é dada ênfase na importância de o pedagogo ocupar espaços diversos e ter voz ativa em outros movimentos, contribuindo para transformações reais na educação. Diante das atribuições relatadas pelas egressas, surge uma reflexão importante: quantas crianças vão ter acesso a esta prática pedagógica sensível, empática e comprometida com seu desenvolvimento integral?

A atuação das pedagogas revela que é possível, e necessário, repensar a função social do educador, promovendo práticas que reconheçam o aluno como sujeito de direitos, respeitando suas limitações e potencializando suas possibilidades, que para Paulo Freire (1996), o ato de ensinar é um gesto de amor, generosidade e compromisso com o outro, no qual tanto se aprende quanto se ensina.

Por isso, trata-se da construção de um educador comprometido com a acessibilidade e a inclusão, que enxerga o aluno em sua totalidade, com suas potencialidades, singularidades e também vulnerabilidades. Surge, assim, um professor sensível às necessidades do outro, que desenvolve a paciência como prática pedagógica, reconhecendo os diversos ritmos e possibilidades de aprendizagem.

Os resultados desta investigação evidenciam limitações na formação inicial do pedagogo no que diz respeito à sua atuação em espaços educativos não escolares, com enfoque deste estudo para o contexto hospitalar, o que provoca reflexões sobre como os cursos de formação de professores têm, ou não, preparado seus egressos para atuar em outros espaços que exigem conhecimentos pedagógicos, pois a ausência de uma formação mais abrangente compromete a qualidade do trabalho pedagógico. Nesse cenário, questionamos como ficam as crianças que habitam esses outros espaços e que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas diante de um currículo formativo centrado quase exclusivamente na escola?

Cabe pontuar que, no curso de Pedagogia da UFMA, houve uma reformulação curricular que será implementada a partir do período 2025.2, contemplando disciplinas voltadas para a atuação em espaços não escolares. Tal mudança pode ser resultado da escuta e valorização de produções científicas que relatam experiências, como as desenvolvidas por meio da extensão universitária, as quais evidenciam a importância de ampliar a formação docente para contextos educativos diversificados, um passo importante para a formação de professores.

Ademais, é notório, a partir das falas das participantes, que a vivência na educação não escolar possibilitou a produção de saberes significativos, saberes experienciais e pedagógicos, que continuam sendo mobilizados em suas práticas profissionais, considerando que a vivência no projeto de extensão ocorreu em um intervalo de tempo significativo. Por isso, é possível enxergar os atravessamentos significativos desses momentos no hospital, que se consolidaram como marcos na trajetória docente das egressas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo árduo; Isso porque ressignificar e encarar concepção já concretizadas, e, posteriormente, ter que lapidá-los, demanda esforço e dedicação. Esse ato é, antes de tudo, um compromisso, pois envolve o encontro com o significado atribuído à profissão, que será único para cada professor que vivencia o seu próprio processo. Trata-se, ainda, de um percurso repleto de metamorfoses, transformações, no qual se ressignificam informações, e isso ocorre de forma constante e contínua. Nesse movimento, fomenta para a construção da identidade docente, pois o professor é convidado a revisitar suas próprias concepções sobre educação, aprendizagem, educando e docência, e muitas vezes, romper com paradigmas, ou criar ponte para novos.

Dessa maneira, a vivência no hospital, mesmo ocorrendo ainda na formação inicial para as participantes dessa pesquisa, permanece presente na memória profissional delas sendo lembrada com afeto e reconhecida como elemento estruturante na construção de sua identidade docente. Com isso, evidencia a potência dos espaços não escolares como territórios formativos ricos, capazes de produzir conhecimentos duradouros e afetivamente significativos.

Diante disso, o nosso objetivo geral foi compreender as reverberações da atuação pedagógica, vivenciada na formação inicial em espaço hospitalar, por egressas do Curso de Pedagogia, para o desenvolvimento da sua identidade docente. Portanto, mostrou-se fundamental investigar as transformações que possibilitaram uma melhoria na qualidade do trabalho docente, bem como impactaram diretamente na formação identitária do professor. Da mesma forma que, ao longo dos objetivos específicos, também foi possível conhecer as percepções das voluntárias atuantes no projeto sobre a importância de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes hospitalizados, o que fomentou a caracterização a fundo dos sujeitos e do campo abordado.

A atuação do pedagogo é uma prática que vai ao encontro da criança e do adolescente hospitalizados, que vivem uma rotina marcada por perfurações, cirurgias, exames, salas monocromáticas repletas de cheiro antisséptico. Nesse contexto, o pedagogo assume um papel fundamental ao resgatar, por meio da educação, a vida que parecia aprisionada pelo adoecimento, possibilitando o

desabrochar da alegria, prazer, bem-estar e esperança, além disso, é um meio de recorrer à escolarização interrompida.

Essa prática pedagógica tende a ser planejada de maneira significativa, prazerosa, promovendo o acolhimento, a escuta ativa e o estímulo à autonomia do educando, uma vez que as crianças e adolescentes que se encontram no hospital, estão emocionalmente vulneráveis, abatidas, algumas vezes, apresentando sintomas que as impossibilita de sair do leito. Por isso, é necessário conhecer o diagnóstico, criar um ambiente seguro e acolhedor que favoreça momentos significativos de satisfação e a retomada da vitalidade.

Tendo em vista a atuação das egressas no contexto hospitalar, destacamos, por meio dos seus relatos, que a experiência no hospital foi extremamente profunda e importante para elas, onde possibilitou a ampliação da visão sobre o exercício docente, mostrando que este profissional pode atuar em diversos espaços. Ressaltamos, uma prática empática, integralmente, preparada para eventualidades, que possuía a leitura como ponto de partida e também de encontro, pois em um ambiente multisseriado, os livros se tornaram meios para contemplar todas as idades, favorecendo a autonomia, motivação e criatividade.

Contudo, evidenciamos as lacunas curriculares na formação inicial, que não abordavam outros espaços educativos, além do espaço escolar. Dessa forma, o curso permanecia voltado para a formação docente da escola tradicional. Para superar esse desafio, as egressas precisaram buscar, de forma autônoma, seu próprio repertório teórico, a fim de desempenhar uma atuação qualificada no ambiente hospitalar.

A respeito dos desafios e superações, destaca-se o enfrentamento do fim da vida, que para as egressas, era difícil a despedida de crianças que acompanhavam, o que evidencia a necessidade do desenvolvimento emocional para a atuação nesse ambiente. É, ainda, evidenciado o desafio de atuar em um ambiente onde a maior parte dos profissionais pertence a outras áreas, por isso, é necessário um trabalho integral, que muitas vezes não depende apenas do pedagogo, mas de toda a equipe hospitalar reconhecer o diferencial das práticas educativas para a melhora do quadro de saúde. Como forma de superar a morte dos educandos, as egressas buscaram desenvolver seu equilíbrio emocional, com um olhar para as outras crianças que necessitam de sua atenção, compreendendo que

ainda há muito a ser feito pelo outro, se fortalecendo com o carinho depositado em seu trabalho.

Os fatores desafiados no hospital se mostraram promovedores para a construção da identidade docente, pois permitiram que elas se transformassem para se adequar aquele ambiente. Assim, as docentes passaram a olhar a criança hospitalizada como um ser integral, nas suas possibilidades e limitações, bem como desenvolveram uma escuta pedagógica sensível e uma abordagem humanizada.

Tais fatores foram desenvolvidos a partir dos saberes experienciais adquiridos no projeto de extensão, onde o aprendizado foi sendo erguido a partir da prática, além disso há um entrelaçamento com os saberes pedagógicos, em um elo fortalecido e significativo. Esses saberes foram incorporados na prática docente das egressas, que já atuam na escola regular, ou já atuaram. Dessa forma, passam a enxergar a criança considerando todas as singularidades, esse olhar foi aprendido na escuta vivenciada no hospital e isto contribui para a formação da identidade profissional. Ao concluir-se esta investigação, explicita-se o diferencial da vivência na extensão universitária para a trajetória formativa dessas egressas, sendo essa vivência um encontro de aprendizagens mútuas, tanto para o educando em espaço hospitalar quanto para a educadora que se dispôs a ir. Logo, foi pela extensão universitária que ocorreu o emaranhado de entrelaçamentos de saberes, o desenvolvimento do ser docente em espaço diferenciado da escola regular, o que gerou a formação de professores mais humanos e comprometidos com seu papel social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**: Produções Didático-Pedagógicas. 2014. Versão Online. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

BARBOSA, S. M. C.; SILVA, H. E. da; SILVA, E. N. da; LIMA, L. O. F. Relações subjetivas mediando o processo de constituição docente no espaço não escolar. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e47710413898, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.13898. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13898>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. / Laurene Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1193-6-abril-1939-349254-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul 2025.

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.454, de 24 de julho de 1941**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20simult%C3%A2nea,que%20lhe%20confere%20o%20a%20rt..> Acesso em: 02 jul 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2010a.

BRASIL. **Edital nº 04, de 4 de dezembro de 1997**. Convocação para as Instituições de Ensino Superior apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 177, seção 1-E, de 14 de setembro de 2001. p. 39-40, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC, SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC, SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. **Parecer n° CNE/CP N° 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei no 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

CONANDA. **Resolução n° 41, de 13 de outubro de 1995**. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção I, p. 16319-16320, 17/10/95. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/resolucao-n-41-de--13-de-outubro-de-1995/>. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

COSTA, Fernanda Santos Queiroz Borges da. **Os cursos de formação do pedagogo e as classes hospitalares**. Dissertação (Mestrado em Ciências). - Escola de Filosofia letras e Ciências Humanas. Guarulhos. Universidade Federal de São Paulo, 2023.

DIAS, Raissa Caiane; MARCOLLA, Valdinei; KUIAWINSKI, Cláudia Fátima. O curso de Pedagogia como constituidor da identidade docente. **Dialogia**, [S. l.], n. 49, p. e25347, 2024. DOI: 10.5585/49.2024.25347. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25347>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FANTACINI, Isabella Maria Cruz. **Classes Hospitalares em um hospital público estadual: análise de sua organização, funcionamento e formação docente**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18042022-145027/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FERNANDES, Mascarenhas Ediclêa. *et al.* Licenciatura em pedagogia: diretrizes curriculares e o campo de atendimento educacional hospitalar e domiciliar. In:

FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran; RODRIGUES, José Raimundo (Orgs.). **Atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar: aspectos teóricos, legais e práticos**. Itapiranga: Schreiber, 2022. 185 p. : il. p. 13-26.

FRANCO, M. A. S. Observação e Registro: Métodos de Coleta de Dados da Pesquisa Qualitativa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 39. 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FURLEY, Ana Karyne Loureiro. *et al.* Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Espaços de Práticas Curriculares Inclusivas. **EnPE: Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-20, mar./2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. & BRITO, F (orgs.). **Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 171-183, 2002. Disponível em: http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/livro_completo.pdf . Acesso em 05 jul 2025.

GAUTHIER, Clemon. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Itujubá, RS: UNIJUÍ, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: [s. n.], 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 05 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2 out. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MATOS, Elizete Lúcia e MUGIATTI, Margarida M. T. F. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando a educação e a saúde. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XFVC9wZHQsXmyKnKsFQg39k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jul. 2025.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2014, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/c735bc84-d79f-4e7a-9ef3-51415c94f684/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FORMA%C3%87%C3%83O,%20IDENTIDADE%20E%20PROFESSORALIDADE.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexão teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António; (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992. 214p.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. **Políticas públicas de educação inclusiva & formação de professores: debatendo a classe/escola hospitalar**. 2019.114 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ, 2019.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. O currículo da classe hospitalar pioneira no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 595-616, 2014.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PINEL, Hiran. **Apenas dois rapazes e uma Educação Social**; Existencialismo, Educação e Inclusão. Vitória: Do Autor, 2004.

PINEL, Hiran; FERREIRA, Herberth Gomes; BRAVIN, Rodrigo. Morte e Classe Hospitalar: possibilidades para uma formação compreensiva do ser hospitalizado via hermenêutica-fenomenológica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e010, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-10. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60051>. Acesso em: 20 jul de 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Francly Sousa. **Saberes docentes e espaço hospitalar na formação de professores/as**. 1. Ed. Curitiba: Appis, 2021.

RABELO, Francly Sousa. *et al.* A escuta pedagógica da criança hospitalizada: relações e possibilidades de aprendizagem e adaptação ao espaço hospitalar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 23 a 26 set. 2013, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR, 2013. p. 27361-27377. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39048>. Acesso em: 12 jul. 2025.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. O nascimento do hospital: um texto a ser revisitado para se problematizar a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar. In: FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran; RODRIGUES, José Raimundo (Orgs.). **Atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar: aspectos teóricos, legais e práticos**. Itapiranga: Schreiben, 2022. 185 p. : il. p. 13-26.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. São Paulo: Artmed, 2001.

SANTOS, Beatriz Pereira dos; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Formação profissional na construção da identidade docente. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 17–27, 2021. DOI: 10.5585/cpg.v20n2.20160. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/20160>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SANTOS, Divina Ferreira de Queiroz. **Formação de professores pedagogos para atuarem em ambientes não escolares em especial nas classes hospitalares**: uma análise dos cursos de pedagogia oferecidos por universidades em Goiânia. 2021. 274 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, S. P. F. **Itinerâncias formativas**: o processo de construção da identidade docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020. E-book.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

SILVA, Milene Bartolomei; CRUZ, Aline Santa; ALMEIDA, Ordália Alves. Desafios para a prática docente no ambiente hospitalar: formação inicial em contexto. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e001, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-1. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60034>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SILVA, Neilton da.; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia Hospitalar**: fundamentos e práticas de humanização e cuidado. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

UFMA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Luís, 2007.

VALE, Márcia Pereira Martins. A importância de conhecer o marco legal das políticas públicas para o atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar na formação de professores(as). In: FURLEY, Ana Karyne Loureiro; PINEL, Hiran; RODRIGUES, José Raimundo (Orgs.). **Atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar: aspectos teóricos, legais e práticos**. Itapiranga: Schreiber, 2022. 185 p. : il. p. 13-26.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar. 2015. **Revista Educação Especial**, 1, 27-40. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51152/1/2015_art%20smfvasconcelos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa proposta situa-se no campo da educação, intitulada: **O ESPAÇO HOSPITALAR E AS REVERBERAÇÕES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO**. Tem como objetivo compreender as reverberações da atuação pedagógica, vivenciada na formação inicial em espaço hospitalar, por egressas do Curso de Pedagogia, para o desenvolvimento da sua identidade docente. Neste sentido, pedimos a sua participação respondendo a entrevista cujo conteúdo será gravado no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação ao investigado.

Esclarecemos que esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá o direito a uma via deste Termo.

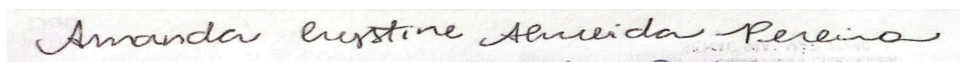
Eu.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa intitulada: **O ESPAÇO HOSPITALAR E AS REVERBERAÇÕES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO**.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante
ou impressão datiloscópica

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a responsável: Amanda Crystine Almeida Pereira pelo e-mail:

amanda.crystine@discente.ufma.br ou com a professora/orientadora: Profa. Dra. Francy Sousa Rabelo, e-mail: francy.rabelo@ufma.br.

A handwritten signature in cursive script, reading "Amanda Crystine Almeida Pereira". The signature is written in dark ink on a light-colored background. Below the signature is a horizontal line.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA IDENTIFICAÇÃO

- Tempo de formação:
- Período de atuação no hospital:
- Tempo de experiência na escola:

1. Descreva como era sua prática docente no espaço hospitalar, em relação às atividades pedagógicas, evidenciando seus desafios.
2. Qual a importância de atuar em espaço não-escolar durante a formação inicial?
3. Você acha que a formação inicial em pedagogia prepara adequadamente os estudantes para esse tipo de atuação? Por quê?
4. De que forma essa experiência impactou ou influenciou na construção da sua identidade como pedagoga?
5. Quais desafios enfrentou para atuar no hospital e quais medidas foram tomadas para superá-los?
6. Quais habilidades ou atitudes você precisou desenvolver para se adaptar ao espaço hospitalar?
7. O que você leva de saberes e/ou conhecimentos resultantes da atuação em espaço hospitalar para o seu cotidiano docente no ambiente da escola regular?
8. Quais saberes foram construídos enquanto atuantes no projeto 'Estudar uma ação saudável'?
9. Se pudesse resumir em uma frase o que essa vivência te ensinou sobre ser professora, qual seria?