

## Formação de professores para atuação em classes hospitalares brasileiras

Isabella Maria Cruz Fantacini<sup>1</sup>

Cristina Cinto Araujo Pedroso<sup>2</sup>

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil

### RESUMO

A classe hospitalar é um serviço que visa garantir o direito à educação aos alunos hospitalizados. Para que o serviço seja efetivo e cumpra com a sua função social, é necessário que os professores contem com a formação inicial e continuada contemplando conhecimentos acerca dos aspectos teóricos, metodológicos e políticos desse trabalho, bem como a realização de estágios supervisionados. Dessa forma, esta pesquisa, de natureza qualitativa, objetivou analisar a percepção de três professoras que atuam em classes hospitalares em relação aos processos de formação inicial e continuada vivenciados. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, e a análise dos dados ocorreu na perspectiva da análise de conteúdo. Constatou-se que as docentes são formadas em pedagogia e possuem pós-graduação *lato sensu* em pedagogia hospitalar. Os relatos das participantes indicam que a formação inicial não proporcionou conhecimentos suficientes para enfrentarem os desafios impostos pelo atendimento hospitalar, apontando para a importância da formação continuada. Ademais, verificou-se que não há momentos de formação continuada para as professoras que atuam nas classes hospitalares oferecidos pela rede estadual a qual são vinculadas. Conclui-se que os professores que atuam em classes hospitalares brasileiras carecem de formações inicial e continuada que contemplem a especificidade do atendimento.

**Palavras-chave:** Classe hospitalar; Direito à educação; Educação Especial; Formação inicial de professores; Formação continuada de professores.

### ABSTRACT

The Hospital Class is a service that aims to guarantee the right to education for hospitalized students. In order for the service to be effective and fulfill its social function, it is necessary for teachers to have initial and continuing training covering knowledge about the theoretical, methodological and political aspects of this work, as well as supervised internships. Thus, this qualitative research aimed to analyze the perception of three teachers who work in hospital classes in relation to the initial and continuing education processes experienced. As a data collection procedure, a semi-structured interview was used and the data analysis took place from the perspective of Content Analysis. It was found that the teachers are trained in Pedagogy and have a *lato sensu* postgraduate degree in Hospital Pedagogy. Participants' reports indicate that initial training did not provide sufficient knowledge to face the challenges imposed by hospital care, pointing to the importance of continuing education. In addition, it was found that there are no moments of continuing education for teachers who work in hospital classes offered by the state network to which they are linked. It is concluded that teachers who work in Brazilian hospital classes lack initial and continuing training that address the specificity of care.

**Keywords:** Hospital class; Right to education; Special education; Initial teacher training; Continuing teacher training.

---

<sup>1</sup>Endereço de contacto: isa\_fantacini@hotmail.com

<sup>2</sup>Endereço de contacto: cpedroso@ffclrp.usp.br

## 1. Introdução

A classe hospitalar pode ser definida como um espaço no ambiente hospitalar que tem como objetivo viabilizar o atendimento escolar de crianças e jovens que se encontram hospitalizados em tratamento de saúde. Dessa forma, o atendimento escolar hospitalar através da classe hospitalar busca possibilitar as condições necessárias para que as crianças e os jovens deem continuidade à escolarização, contribuindo com o retorno à escola regular após o período de hospitalização/tratamento de saúde. Assim, compreende-se que a classe hospitalar pode ser um espaço onde se propicia aos alunos hospitalizados o trabalho com os conhecimentos escolares, visando auxiliar a aprendizagem, o desenvolvimento, o tratamento de saúde e a recuperação (Assis, 2009; Fantacini, 2022; Fonseca, 2008). Perante o exposto e compreendendo que os alunos hospitalizados carecem de um atendimento específico e respeitando de modo integral as suas especificidades devido ao tratamento de saúde, a Classe Hospitalar se insere na Educação Especial (Covic, 2003).

De acordo com o documento norteador *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (Ministério da Educação, 2002), entende-se que a classe hospitalar também proporciona a interação do aluno com o mundo exterior ao hospital, favorecendo as redes de contato. Para tanto, os atendimentos escolares hospitalares acontecem em uma sala específica ou “na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento” (Ministério da Educação, 2002, p. 16), conforme as singularidades do aluno.

Logo, esse serviço educacional se forma na relação entre as áreas da educação e da saúde. Ante isso, para que seja um trabalho significativo pedagogicamente, a cooperação entre os profissionais da educação e da saúde é importante, assegurando o estabelecimento das rotinas, dos horários e o efetivo trabalho do professor, o que inclui planejamento e realização das práticas pedagógicas no espaço hospitalar (Fonseca, 2008).

No que concerne às práticas pedagógicas no ambiente hospitalar, recomenda-se que essas atividades sejam elaboradas de acordo com o nível de aprendizagem, a série/ano escolar e as especificidades apresentadas pelos alunos, em relação às questões tanto de educação quanto de saúde. Portanto, para que isso seja possível, é relevante que o professor esteja capacitado para a prática no ambiente hospitalar. Por esse viés, tendo em vista a formação do professor que atuará/atua no ambiente hospitalar, cabe considerar a ausência de um *locus* específico nos cursos de formação inicial para essa formação – curso de pedagogia e licenciaturas específicas. Em 2006, conforme Resolução CNE/CP n.º 1 (2006), as habilitações que, atreladas ao curso de pedagogia, formavam os professores para as áreas da educação especial foram extintas por essas diretrizes, impossibilitando aos professores a aquisição desses conhecimentos durante a sua formação inicial. Ante o exposto, os cursos de pedagogia não tratam dos conhecimentos específicos para a atuação em classes hospitalares.

A formação mais específica tem acontecido por meio dos cursos de especialização *lato sensu*, principalmente, nas instituições privadas e na modalidade de educação a distância (Pedroso, 2016). Considerando que os professores buscam esses conhecimentos nos cursos de formação continuada, problematiza-se aqui essa formação com o apoio de Nóvoa (1992) e Imbernón (2009, 2017), para quem a formação continuada dos professores carece de ser constituída de momentos que prezem pela interação entre os grupos de professores e a comunidade escolar, ou seja, no coletivo e no local de atuação profissional. Para esses autores, a formação individual somente tem sentido para a aquisição de técnicas específicas e de algum tipo de novo conhecimento. Mas não é suficiente para oportunizar a reflexão coletiva das situações reais vivenciadas pelos professores e favorecer a construção de novos conhecimentos. Além disso, o percurso de formação individualizado eleva os níveis de isolamento e não oportuniza as trocas de experiências e os conhecimentos entre os professores das classes hospitalares. Acentua esse isolamento o fato de a maioria dos cursos acontecerem na modalidade a distância – algo evidente nos cursos de formação continuada nacional, ou seja, no Brasil.

Em relação ao conteúdo dos cursos, Assis (2009), Ministério da Educação (2002) e Fonseca (2008) ponderam sobre a importância de os professores possuírem conhecimentos específicos acerca da educação e noções de saúde, pois, de acordo com o Ministério da Educação (2002), o professor:

deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. (p. 22)

Portanto, observa-se que a formação do professor é um aspecto bastante decisivo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno hospitalizado. Barros (2007) reforça a ausência de programas sólidos para a formação do professor que atuará em classe hospitalar, comprometendo a formação inicial e continuada desses profissionais, a troca entre os professores e a superação dos desafios diários.

Em síntese, os conhecimentos pedagógicos e da área da saúde são essenciais para os professores das classes hospitalares, uma vez que todo “esse conhecimento pedagógico está permeado das relações sociais, políticas e ideológicas, como, também, das vivências e das experiências profissionais de cada professor” (Assis, 2009, p. 99), sendo significativo, portanto, o processo de aprendizagem dos professores e a partilha entre eles. Com isso, compreende-se que as formações inicial e continuada dos professores carecem de ser constituídas de um conjunto de saberes que envolvam o saber ensinar, bem como considerem a realidade em que os alunos e professores se encontram (ambiente hospitalar, no caso), a fim de que seja realizável uma experiência que proporcione a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno de forma crítica e reflexiva: “os saberes pedagógicos são pontos essenciais para a constituição da prática educativa humanizadora e que proporcionará ao hospital tornar-se um ambiente de transformação social” (Fantacini, 2022, p. 71).

Considerando a importância da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas classes hospitalares brasileiras e a relevância desse atendimento aos alunos enfermos, este trabalho buscou de modo geral analisar a percepção de três professoras que atuam em classes hospitalares em relação aos processos de formação inicial e continuada vivenciados.

## 2. Percorso metodológico

O presente estudo é o recorte de uma pesquisa de mestrado (Fantacini, 2022). Tem caráter qualitativo, de acordo com Ludke e André (1986). Dessa forma, a pesquisa qualitativa foi escolhida devido a possibilidade da construção de conhecimentos a partir dos dados coletados, ou seja, compreendendo os significados sobre o tema através das entrevistas com os participantes da pesquisa. Diante disso, utilizou-se como mecanismo de coleta de dados a entrevista semiestruturada com três professoras que atuam em classes hospitalares em uma cidade no interior do estado de São Paulo, Brasil, sendo duas realizadas de modo remoto, utilizando o aplicativo Google Meet, e uma presencial – na cidade em que a participante reside, atendendo à solicitação da professora participante. As classes hospitalares são vinculadas à rede estadual de ensino do estado, sendo gerenciadas pela Diretoria de Ensino da região onde se encontra o hospital.

Em conformidade com Szymanski (2011) e Manzini (2020), a entrevista semiestruturada é organizada e delineada com base em questões previamente elaboradas pelo pesquisador, com a intencionalidade de obter dados que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa. Além disso, permite um diálogo recíproco entre o entrevistador e o entrevistado, ou seja, momento de interação, em que o participante responde de modo livre as perguntas do entrevistador, bem como pode explicar outras questões que considerar pertinente. Perante o exposto, utilizou-se a entrevista semiestruturada fundamentada na seguinte trajetória: organização e elaboração prévia do roteiro de questões abertas de acordo com os objetivos da pesquisa – questões relativas a dados pessoais e profissionais, questões relacionadas com a formação inicial e continuada do professor e atuação no ambiente hospitalar, como também a realização de uma entrevista piloto – demonstrou que o instrumento ia ao encontro do objetivo da pesquisa, assim, não havendo a necessidade de alterações no roteiro da entrevista, a fim de validar o instrumento produzido, definição do grupo homogêneo, flexibilidades para a realização das perguntas (levando em consideração o roteiro semiestruturado) e análise qualitativa dos dados coletados nas entrevistas (Szymanski, 2011; Manzini, 2020).

Primeiramente, tendo em vista os aspectos éticos, elaborou-se e encaminhou-se o projeto de pesquisa ao comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), sendo aprovado sob o Parecer favorável nº 4.342.249. Posteriormente, foi enviado ao comitê de ética do hospital onde as professoras participantes atuavam e aprovado por ele, sob o número 4.345.850. Com as aprovações por esses comitês, o projeto e os documentos necessários foram

encaminhados à Diretoria Regional de Ensino. O contato inicial com as professoras transcorreu via *e-mail* e os demais pelo aplicativo WhatsApp, assim, fez-se o convite às cinco professoras das classes hospitalares, obtendo a concordância de três professoras, as quais receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura, consentimento e assinatura. As entrevistas agendadas sucederam por média de tempo de uma hora e trinta minutos e foram gravadas na íntegra.

Após as entrevistas, realizou-se a transcrição e organização dos dados. A análise dos dados coletados foi fundamentada na perspectiva da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um grupo de ferramentas metodológicas que auxilia a análise de conteúdos que se encontram ocultos no material analisado, dessa maneira, propiciando a compreensão dos significados e sentidos. Para a análise, foram criadas duas categorias, sendo: Formação e identidade docente e Organização do trabalho pedagógico – neste artigo utilizou-se como enfoque a categoria Formação e identidade docente, portanto, aspectos relacionados a organização do trabalho pedagógico no ambiente hospitalar não será apresentado e discutido. Assim, utilizou-se o seguinte percurso: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferências e interpretações). Portanto, essa técnica foi selecionada e colocada em prática pela possibilidade de inferir os dados considerados pertinentes e que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos, bem como pelo papel dinâmico do sujeito participante, colaborando no entendimento acerca das percepções das professoras sobre os processos de formação inicial e continuada vivenciados.

### 3. Resultados e discussões

Fundamentado nas questões da entrevista semiestruturada, observou-se que as professoras participantes desta pesquisa apresentam a idade variada entre 39 e 60 anos e tempo de serviço em classe hospitalar de 5 a 23 anos, sendo duas com 5 anos de experiência e uma com 23 anos. Ademais, as professoras realizam suas atividades profissionais em diferentes unidades do hospital, isto é, a professora 1 (P1) atua na unidade 1 (unidade de emergência), enquanto a professora 2 (P2) e a professora 3 (P3) na unidade 2 (*campus* universitário); elas também atuam em setores diferentes, sendo, respectivamente: todos os setores do hospital (pediatria, neurologia, ala dos queimados e moléstias infecciosas), ortopedia e pediatria.

Com base nas entrevistas, aferiu-se que as três professoras são formadas inicialmente em pedagogia, fortalecendo os achados de Fonseca (2002) e Pacco (2017), que identificaram que grande parte dos professores que atuam em classes hospitalares brasileiras possuem graduação em pedagogia.

Considerando a Resolução SE 71 (2016), de 22 de dezembro de 2016, para atribuição das classes hospitalares do Estado:

são requisitos de qualificação, para o credenciamento de professores inscritos no referido processo, as formações docentes, de graduação de nível superior, a serem comprovadas com os correspondentes diplomas, devidamente registrados, e, quando for o caso, com certificados de conclusão de curso, observada a seguinte ordem de preferência de credenciamento:

I - portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para o magistério, acompanhado de certificado de curso de especialização em Pedagogia Hospitalar.

Percebe-se que, quanto à formação inicial para atribuição e atuação nas classes hospitalares estudadas, as professoras correspondem ao primeiro item de prioridade, conforme determina a resolução do estado de São Paulo. Além disso, as participantes sinalizaram que o curso de formação inicial foi realizado em instituições de ensino superior privadas, nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Gatti e Barreto (2009), Pedroso et al. (2019) e Pimenta et al. (2017) têm discutido nos últimos anos a formação dos pedagogos, destacando os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 1, 2006) tanto para a organização curricular dos cursos como para o perfil do profissional formado. Nessa direção, Pedroso et al. (2019) indicam que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo tem se mostrado frágil, generalizante, superficial, fragmentada e dispersiva.

No que concerne os conhecimentos pertinentes ao atendimento escolar hospital no processo de formação inicial das professoras, elas salientam que não há momentos específicos – disciplinas, grupos de estudos, dentre outros, como pode ser evidenciado nos excertos a seguir.

Específico, não, né... na pedagogia, que pelo menos eu fiz, tinha a educação inclusiva, né, mas não falava da pedagogia hospitalar, tanto que eu fui conhecer a pedagogia hospitalar depois de formada, né. Igual a pedagogia empresarial, é muito pouco, também. (P1)

Não, não ofereceu. Eu acho que tem que ter. Na minha época, quando eu fiz pedagogia, não tinha. Eu não sei como que é agora, eu não sei se a sua, agora, tem esse complemento de pedagogia hospitalar, mas eu acho que tem que ter, porque, se for ver, é uma matéria que, dependendo de quando você conversa com uma outra professora, daí ela fala que nem sabia que tinha, porque é lei, só que, porém, é uma lei que a maioria desconhece. (P2)

Não, naquela época não tinha, né. Que eu formei bem lá em 1984, não tinha. Essa área ainda nem tinha sala, né, não tinha sala hospitalar nessa época. (P3)

Perante o exposto, entende-se que os cursos de pedagogia realizados pelas professoras não englobaram de modo específico conteúdos relacionados à atuação nas classes hospitalares. Por esse ângulo, segundo Ono (2012, p. 19), “a sociedade em geral, incluindo alguns profissionais da educação, ainda desconhece o trabalho pedagógico dentro dos hospitais”, o que pode ocorrer pela ausência de discussões nos cursos de formação inicial. Desse modo, a formação continuada e/ou em nível de pós-graduação constitui *locus* importante de formação do professor que atuará nesse serviço.

Para Pedrosa (2016), a modalidade da educação especial, em que o serviço da classe hospitalar pode ser alocado, tem ocupado ínfimos espaços no currículo dos cursos de pedagogia, seja como disciplinas específicas ou como conteúdos de disciplinas, o que indica que é preciso rever essa estrutura dos cursos, buscando garantir que esses conhecimentos acerca das particularidades dos alunos, dos serviços e das modalidades de atendimento sejam tratados com o aprofundamento necessário. Nesse sentido, atividades de pesquisa e práticas de estágios supervisionados podem configurar espaços de formação sobre os diversos serviços de ensino. Apoiando-se, então, nos estudos que evidenciaram o caráter dispersivo e generalizante dos cursos de pedagogia, é possível afirmar que esse curso não está formando professores para atuar nas classes hospitalares.

Em relação à formação em nível de pós-graduação, verificou-se que as três professoras possuem pós-graduação *lato sensu* em pedagogia hospitalar. Tal formação é exigida pela rede estadual de ensino do estado de São Paulo, por meio da Resolução SE 71 (2016), aspirando que o professor esteja capacitado com conhecimentos importantes para uma atuação de qualidade e conforme os objetivos das classes hospitalares. Ante isso, constata-se que há uma preocupação do governo estadual em relação à formação do professor, valorizando a formação inicial em pedagogia e a especialização em pedagogia hospitalar, assim, considerando uma formação sólida que, de algum modo, ofereça aos professores conhecimentos que se relacionam ao campo pedagógico de maneira geral e ao hospitalar de maneira específica. De acordo com Assis (2009, p. 97), “as formações inicial e continuada dos professores têm se configurado como imprescindíveis para o desenvolvimento e a melhoria dos sistemas educativos”.

No que concerne à especialização das professoras em pedagogia hospitalar, constata-se que essas experiências não foram organizadas e fornecidas pela rede estadual em que trabalham, mas, sim, foram realizadas por iniciativa própria, ou seja, as professoras buscaram o curso de pedagogia hospitalar em instituições particulares, sob a exigência da rede para poderem atuar no contexto hospitalar.

Portanto, de acordo com Fantacini (2022), em relação aos

docentes que possuem interesse na área da Pedagogia Hospitalar, é necessário que procurem a formação continuada de modo individual, oferecida, por exemplo, por uma rede de apoio e parceria com instituições públicas ou privadas. (p. 123)

Logo, a formação continuada acontece de maneira individual e com financiamento particular. As professoras destacam a importância da pós-graduação para a qualificação do serviço ofertado por elas no interior do hospital, como se evidencia nos trechos a seguir.

E aqueles professores que se interessarem, verem que querem atuar fora da sala de aula, continuar o curso em uma pós-graduação, porque é muito conteúdo só na licenciatura em pedagogia. (P1)

Eu acho que tem que ter, pelo menos, a pós-graduação. Eu acho que o certo seria ver na pedagogia, mesmo. Pelo menos, assim, se não colocar como matéria, mas, pelo menos, como apresentação, para divulgar que existe e ter realmente a pós-graduação, que é mais aprofundado o conteúdo, porque, na matéria em si, vai ser bem cortado, mas, na pós-graduação, vai ser um leque mais aberto. (P2)

Eu acho que sim. Eu acho que, quanto mais você puder ter conhecimento, e você ter uma base cada vez mais efetiva, uma base mais... que realmente vai te . . . que você vai adquirir mais conhecimentos, que você vai se preparar para ser um melhor profissional, eu acho que é mais importante, viu. Eu acho que não deveria ficar só na pós. Penso que deveria exigir um mestrado, alguma coisa além, viu. (P3)

Nas falas, percebe-se a valorização da pós-graduação pelas professoras das classes hospitalares, compreendendo esse processo formativo como um espaço de aprofundamento dos conhecimentos acerca do atendimento escolar hospitalar. Por esse motivo, constata-se que a formação continuada é fundamental para a prática do professor, como também para a garantia de um atendimento de qualidade e que efetive o direito do aluno enfermo. Nascimento et al. (2018) afirmam que

a formação docente é um elemento imprescindível para garantir a qualidade no atendimento educacional prestado aos educandos hospitalizados. Uma vez que, frente aos desafios presentes na prática pedagógica no âmbito hospitalar, a formação docente garante sua preparação para o enfrentamento das situações adversas e prestar aos educandos a assistência de que necessitam. (p. 142)

Por conseguinte, os cursos de formação inicial – pedagogia ou demais licenciaturas –, formação continuada e em serviço são relevantes para a aquisição de domínios teóricos e práticos da área de atuação. Ainda sobre a formação continuada, as professoras mencionam a carga horária dos cursos de pós-graduação.

Se eu não me engano, 380. (P1)

Eu acho que foi 360 horas, eu acho que foi igual... isso mesmo, 360 horas. (P2)

Eu acho que foi 600, ou 610, alguma coisa assim. (P3)

Nota-se que as cargas horárias são divergentes entre as instituições de ensino superior, variando entre 380 e 610 horas. Em conformidade com o Ministério da Educação e Cultura, de modo específico, a Resolução n.º 1 (2007), de 8 de junho de 2007, que estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, define no artigo 5.º que

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. Nessas não é computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Em relação à carga horária, portanto, o mínimo determinado é de 360 horas, excluindo as demais atividades da pós-graduação – estudos, monografia etc. Sendo assim, os cursos realizados pelas professoras estão de acordo com as determinações nacionais. Para além da carga horária, cabe considerar, sobretudo, o conteúdo tratado por esses cursos e qual seu nível de aprofundamento, o projeto político pedagógico e o perfil do profissional almejado, as condições objetivas de trabalho (incluindo o regime de trabalho e a contratação), a metodologia de ensino, entre outros aspectos. E, ainda, o quanto esses cursos promovem a reflexão das situações reais vivenciadas pelos professores ou se priorizam a mera discussão de casos genéricos e abstratos. Nessa perspectiva, Imbernón (2009) exprime que,

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (p. 35)

Ante o exposto, pode-se compreender que o modelo de formação continuada vigente continua com foco apenas no transmitir conteúdos aos professores. Isso indica a necessidade e relevância de se implementar inovações, o que significa, nesse caso, tomar os problemas diários e o contexto de atuação profissional dos professores como pontos de partida e de chegada dos programas de formação, valorizando a investigação como eixo formativo, sobretudo no caso do atendimento escolar hospitalar. Além disso, a maioria dos cursos de pós-graduação são ofertados a distância, inclusive aqueles realizados pelas participantes deste estudo, logo, de acordo com os relatos, pode-se concluir que essa estrutura não garante uma formação consistente e aprofundada, tampouco exige estágios supervisionados.

As professoras relataram que não há momentos destinados na rotina de trabalho para as trocas entre elas, não sendo possível a formação de fato em serviço. De modo antagônico, Reis (2017) enfatiza que, “além dos saberes relacionados à experiência, o professor também deve buscar [novos conhecimentos e aprofundar os seus saberes] . . . em serviço, trocando informação com a equipe, de forma coletiva” (p. 70), destacando, então, a importância do trabalho coletivo entre os profissionais que atuam nas classes hospitalares e no hospital.

Além disso, segundo as entrevistas com as professoras, nota-se que praticamente não há cursos e/ou momentos de formação continuada, bem como períodos de trocas entre as professoras, ofertados pela Diretoria Regional de Ensino e mesmo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Embora as professoras tenham mencionado que não há formações continuadas, elas reconhecem a importância de sua participação em um congresso internacional, que ocorre anualmente na cidade de São Paulo, a qual é estimulada pela rede, todavia se trata de uma ocasião pontual e de um processo de formação genérico e aligeirado. Ainda assim, reconhece-se que, pelo menos, há a participação das professoras no congresso, incentivadas pela rede, proporcionando reflexão da prática, troca de experiências e atribuição de novos conhecimentos (Reis, 2017).

Por fim, as professoras mencionam outros conhecimentos que são considerados relevantes para a formação do professor que atuará nas classes hospitalares, os quais vão além dos saberes pedagógicos e são relacionados à área hospitalar, como demonstram os trechos a seguir.

É assim, você tem que estar ciente de que tudo que você ver lá no hospital você tem que deixar lá, né, não ficar levando para o lado pessoal, para casa. Você tem que ter um domínio psicológico bom, você tem que ter os saberes pedagógicos, as atividades corretas, porque às vezes você tem o suporte da escola e, às vezes, não. A escola de origem da criança ou, na maioria das vezes, você não tem o suporte, então você tem que... é uma junção, né. Lá você tem que ter os saberes da psicologia, da professora, da assistente social, tem que ter esse conjunto. (P1)

Eu acho que ali você tem que gostar do que você faz. Ali você tem que ter uma empatia muito grande, porque não é todas as vezes que a criança está a fim de fazer. Ali, dentro do hospital, acho que você tem que ser um pouco psicóloga também, porque não é todas as vezes que você chega até a criança e a criança está disposta em querer fazer, disposta em ir até a sala com você, eu acho que tem que ter respeito. Ali, dentro da classe hospitalar, tem que ter respeito. A dor também, né. A situação. Então, tem que ter um respeito muito grande. Não quero fazer, não vou fazer. É assim, tem que fazer malabarismo . . . daí temos que ter empatia. (P2)

Olha, a gente tem que estar... eu acho, assim, primeiramente, você tem que ter equilíbrio. Você tem que estar bem emocionalmente para você transmitir qualquer tipo de saber para a criança, né. Então, você tem que ter atenção. Você tem que transmitir confiança para a criança. Você tem que estar voltada, assim, você tem que estar... você irá levar o conhecimento para aquela criança, mas você tem que estar estruturada também, para você poder trabalhar com aquela criança, porque, muitas das vezes, chega uma criança lá e ela foi operada na cabeça, daí ela está com aquela faixa. Ela está ali, mas ela não pode receber

nada lá, ela não pode comer nada lá. Na nossa sala, você tem que saber tudo, você tem que saber as condições daquela criança, porque você vai estar buscando a promoção e recuperação da saúde dessas crianças, né, que estão hospitalizadas. (P3)

Pelo exposto, percebe-se que o professor que atua nas classes hospitalares também carece de saberes relacionados à área da psicologia, além de empatia, respeito, compreensão sobre os processos da dor e do momento que o aluno está vivenciando, e ainda deve transmitir confiança e se comportar de maneira equilibrada em suas ações diárias.

Em síntese, destaca-se que a formação inicial e continuada, incluindo pós-graduação e cursos em serviço, dos professores que atuam ou atuarão em classes hospitalares precisa garantir os saberes pedagógicos e específicos envolvidos na atuação no ambiente hospitalar. Portanto, se o professor não tiver tais conhecimentos e não souber realizar os planejamentos das atividades, “de nada adiantará possuir um amplo leque teórico sobre as questões pertinentes ao hospital e sobre o desenvolvimento humano” (Fantacini, 2022, p. 130).

Por fim, Assis (2009) e Tinós e Mazer-Gonçalves (2017) salientam que a formação do professor não se encerra na formação inicial e continuada, mas, sim, permeia toda a vida profissional, agregando conhecimentos/saberes novos rotineiramente, bem como refletindo sobre o trabalho docente e reformulando-o.

#### **4. Considerações finais**

O presente estudo teve como finalidade analisar a percepção de três professoras que atuam em classes hospitalares em relação aos processos de formação inicial e continuada vivenciados.

Constatou-se que as três professoras participantes do estudo são formadas em pedagogia. Nesses cursos, a temática e os conhecimentos pertinentes às classes hospitalares não foram abordados e não garantiram a aquisição de conhecimentos necessários para a atuação profissional no ambiente hospitalar. Portanto, apreende-se que apenas a formação inicial em pedagogia não capacita o professor para os desafios enfrentados nas classes hospitalares, sendo necessário garantir a inserção de disciplinas, conteúdos e estágio nessa modalidade de atendimento nos cursos de pedagogia, além de grupos de estudo e projetos de extensão que discutam essa temática.

As professoras assinalaram a ausência de momentos de formação continuada sobre o atendimento escolar hospitalar via rede estadual de ensino, bem como de espaços/momentos para que elas troquem experiências, os quais foram indicados como fundamentais pelas professoras. Quando a rede proporciona algum curso ou a participação em um congresso internacional, ou ainda quando o professor busca uma formação por iniciativa própria, essas são experiências formativas superficiais, genéricas e aligeiradas, não garantindo os saberes que correspondem às necessidades e demandas do serviço educacional e de seus educadores. Isso indica a necessidade de ampliação desses momentos na jornada de trabalho das professoras para que, juntas, elas possam dialogar, refletir e trocar experiências bem-sucedidas e inovadoras.

Além disso, é possível inferir que faltam legislações específicas que permeiem a formação inicial e continuada dos professores de classes hospitalares em âmbito nacional, visto que as atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágio no ensino superior sobre o atendimento escolar hospitalar são ínfimas. Grande parte dos desafios com os quais as professoras entrevistadas se deparam diariamente estão associados à ausência de formação para atuar no contexto hospitalar, no que concerne à formação inicial e continuada.

Ante isso, este trabalho mostrou a relevância da formação inicial e continuada dos professores de classe hospitalar, como também a necessidade de novas pesquisas para se compreender a realidade de outras redes escolares nacionais. Ademais, enfatizou-se que o trabalho em conjunto/dialogado entre os professores deve se fazer presente, uma vez que auxilia o aprimoramento das práticas pedagógicas e a efetivação do direito à educação – com a continuidade do processo de escolarização e a possibilidade do retorno do aluno à escola regular.



## Referências

- Assis, W. (2009). *Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular*. Phorte.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, A. S. S. (2007). Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. *Cadernos Cedes*, 27(73), 257-278. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3848/3/015.%20pdf.pdf>.
- Covic, A. N. (2003). *Atendimento pedagógico hospitalar: convalidando uma experiência e sugerindo ideias para a formação de educadores*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo] Repositório PUC/SP. <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10029?mode=full>
- Fantacini, I. M. C. (2022). *Classes hospitalares em um hospital público estadual: análise de sua organização, funcionamento e formação docente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo] Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18042022-145027/pt-br.php>
- Fonseca, E. S. da. (2002). Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 08(02), 205-222. [www.abpee.net/pdf/artigos/art-8-2-5.pdf](http://www.abpee.net/pdf/artigos/art-8-2-5.pdf)
- Fonseca, E. S. da. (2008). *Atendimento escolar no ambiente hospitalar* (2ª ed.). Memnon.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafio*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>
- Imbernon, F. M. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Cortez.
- Imbernon, F. M. (2017). Entrevista. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 02(04), 156-165. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/669/689>
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Manzini, E. J. (2020). *Análise de entrevista*. ABPEE.
- Ministério da Educação. (2002). *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. MEC, SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>
- Nascimento, D. D. P., Florão, L. B. L. D., & Lozza, S. I. (2018). Formação docente como elemento para o direito à educação. In C. V. S. Menezes, D. D. P. Nascimento, & S. I. Lozza (Orgs.), *Direito à educação: hospitalar e domiciliar* (pp. 128-145). A. R. Publisher Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Ono, R. H. (2012). *Atendimento pedagógico hospitalar: a importância e as dificuldades de oferecer esse atendimento nos hospitais* [Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá].
- Pacco, A. F. R. (2017). *Panorama das classes hospitalares brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8687?show=full>
- Pedroso, C. C. A. (2016). Os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In R. B., Poker, S. E. S. O., Martins, & C. R. M., Giroto (Orgs.), *Educação inclusiva: em foco a formação de professores* (pp. 33-58). Cultura Acadêmica.
- Pedroso, C. C. A., Domingues, J., Fusari, J. C., Gomes, M. de O., Pimenta, S. G., Pinto, V. de A., & Belletati, V. C. F. (2019). Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In C. C. A. Pedroso, J. Domingues, J. C. Fusari, M. de O. Gomes, S. G. Pimenta, V. de A. Pinto, & V. C. F. Belletati (Orgs.), *Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes* (pp. 24-60). Cortez.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. de A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>
- Reis, L. V. (2017). *Trabalho docente e identidade nas classes hospitalares em Goiás* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7677>

- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. (2006, 15 de maio). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).
- Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. (2007, 8 de junho). Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)
- Resolução SE 71, de 22 de dezembro de 2016. (2016, 22 de dezembro). Dispõe sobre o atendimento escolar a alunos em ambiente hospitalar e dá providências correlatas. [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71\\_16.HTM?Time=31/08/2020%2015:33:09](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71_16.HTM?Time=31/08/2020%2015:33:09)
- Szymanski, H. (2011). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva* (4a ed.). Líber Livro Editora.
- Tinós, L. M. S., & Mazer-Gonçalves, S. M. (2017). O curso de Pedagogia e a atuação na classe hospitalar: os caminhos da formação pelo olhar de graduandos. *Revista de Educação Popular*, 16(1), 117/127. <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/36991/pdf>