

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS SABERES DE UMA PROFESSORA E SUA
ATUAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR:
ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Michele Quinhones Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**OS SABERES DE UMA PROFESSORA E SUA
ATUAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR:
ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA**

por

Michele Quinhones Pereira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,
RS), como requisito parcial para a obtenção do
Grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Alcione Munhóz

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**OS SABERES DE UMA PROFESSORA E SUA
ATUAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR:
ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA**

elaborada por
Michele Quinhones Pereira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Alcione Munhóz
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs (UDESC)

Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas (UFSM)

Santa Maria, 30 de março de 2006

AGRADECIMENTOS

Estas primeiras palavras são para dedicar a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram, protegeram e colaboraram ao longo da minha história de vida. Para além dessas palavras, espero encontrar melhor forma e melhor momento para dizer a todos o quanto estou agradecida e o quanto sinto que a todos devo um pedacinho deste trabalho.

Agradeço a Deus por me permitir essa vivência tão rica e abençoada. Sobretudo, por Seu amor ilimitado, abrigando e oferecendo segurança em todos momentos.

Agradeço em especial aos meus pais e irmãos pelo estímulo e apoio incondicional desde a primeira hora; pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram, pela sensatez com que sempre me ajudaram e pela excitação e orgulho com que sempre reagiram aos resultados acadêmicos ao longo desses anos...este trabalho é dedicado a vocês!

Ao meu namorado Zezinho pelo carinho, estímulo, paciência e compreensão revelados durante a realização deste trabalho, entendendo minhas dificuldades e ausências.

À Prof.^a Dr.^a Maria Alcione Munhóz, orientadora desta dissertação, agradeço o compromisso assumido, o empenho que colocou neste trabalho, as críticas e sugestões feitas durante as orientações, sempre

oportunas. Espero ter sabido aproveitar. Para agradecer a aliança, a confiança e a amizade as palavras serão sempre poucas.

Quero expressar meu carinho especial às minhas amigas que muito intimamente partilharam os momentos de maior aflição e sobrecarga deste processo, pelos conselhos preciosos e trocas de conhecimentos; aproveito para dizer que podem sempre contar comigo!

Ao sujeito participante desta pesquisa pela disponibilidade em participar deste estudo e por ter pacientemente revelado a sua história de vida.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

OS SABERES DE UMA PROFESSORA E SUA ATUAÇÃO NA CLASSE HOSPITALAR: ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA

Autora: Michele Quinhones Pereira

Orientadora: Maria Alcione Munhóz

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 30 de março de 2006

Aulas em hospitais asseguram continuidade dos estudos e desempenham papel fundamental na recuperação de alunos internados. Destaco que o hospital não é o “locus” dos profissionais da educação. Nesse contexto, o educador que atua no ambiente hospitalar necessita ter formação para atuar nesse cotidiano pedagógico de práticas tão diferenciadas. Todavia, entendo ser mister repensar a formação do professor numa concepção que vá além da acadêmica, valorizando os aspectos da sua história pessoal e profissional. Diante dessa realidade, efetuei a presente pesquisa, tendo como objetivo investigar os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM; verificar os saberes produzidos na prática do professor da classe hospitalar, levando em consideração suas experiências profissionais e identificar como os saberes que constituem a prática do professor da classe hospitalar contribuem para a formação do professor para atuar nessa área. Para este estudo e resposta ao problema da pesquisa, a técnica de coleta de dados foi: a história de vida, enfatizando o valor da própria história da professora entrevistada; entrevista semi-estruturada e a observação participante. É uma pesquisa com característica de investigação qualitativa, do tipo descritiva, com enfoque metodológico de estudo de caso. Diante da interpretação dos dados, constatei que os saberes do professor influenciam de forma determinante o desenvolvimento dessa prática educacional. Nessa direção entendo que os saberes pré-profissionais e experienciais constituem a prática da classe hospitalar, contribuindo para a formação do professor para atuar na área.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-graduation in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

A TEACHER'S KNOWLEDGE AND HER PERFORMANCE IN HOSPITAL CLASS: A CASE STUDY IN THE HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA

Author: Michele Quinhones Pereira

Professor: Maria Alcione Munhóz

Date and place of defense: Santa Maria, March 30th, 2006

Teaching in hospitals ensures the study continuity as well as it performs a fundamental role in the hospitalized students' recovery. I show up that hospital is not locus of education professionals. In this context, the educator that acts in the hospital environment needs education to act in this pedagogical quotidian of so different practices. However, I understand that it is essential to rethink teacher's performance in a conception that goes beyond the academic one, valuing aspects of both their personal and professional history. Faced with this reality, the research aim was to investigate the knowledge that direct teacher's work in the hospital class from Hospital Universitário de Santa Maria - HUSM, to verify knowledge produced by the practice of teachers from hospital class by taking into account their professional experiences; and, to identify how the knowledge that constitutes hospital class teacher's practice contribute to education of teachers from this area. The technique of data collection was life history by emphasizing the interviewed teacher's own history, semi-structured interview and participant observation in order to have the answer to both the research problem and the study. This research is characterized by descriptive and qualitative investigation and its methodological focus is on case study. Faced with the data interpretation, I noted that teacher's knowledge influences the development of this educational practice determinably. Therefore, I understand that pre-professional experiential knowledge constitutes the hospital class practice contributing to teacher's education to act in this area.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	80
Roteiro da entrevista aplicada ao professor da Classe Hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria- HUSM.	
ANEXO 2	83
Roteiro das observações.	
ANEXO 3	84
Autorização para utilização de informações em trabalho de pesquisa-registro e publicação.	

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE ANEXOS	VIII

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	01
1.1 Justificativa, Problematização e Objetivos.....	02

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO: UM CAMINHO SEM FRONTEIRAS	08
2.1 A educação como meio promotor de vida	09
2.2 A educação no contexto hospitalar.....	11
2.3 Classe hospitalar e Educação Especial	17

CAPÍTULO III

O PROFESSOR E SEUS SABERES.....	21
3.1 O saber docente	22
3.2 A docência como trabalho: o tempo na construção dos saberes.....	30
3.3 Socialização pré-profissional: experiências familiares e escolares dos professores.....	35

CAPÍTULO IV

OS CAMINHOS DA PESQUISA	43
4.1 As características da pesquisa	44
4.2 Os sujeitos participantes do trabalho	47
4.3 Procedimentos do estudo	47
4.4 Plano de Análise dos Dados	50

CAPÍTULO V

Analisando as evidências do Estudo de caso	52
5.1 Análise dos dados coletados	53

CAPÍTULO VI

Finalizando o estudo de caso	70
6.1 Uma reflexão sobre o estudo realizado.....	71

REFERÊNCIAS.....	74
-------------------------	-----------

ANEXOS	79
---------------------	-----------

CAPÍTULO I-CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Justificativa e Problematização

Começo este estudo revisitando minha história pessoal e profissional, a fim de constituir a estrutura do trabalho aqui investigado. Isso significa dizer que o meu saber de professora está vinculado a minha história pessoal e profissional.

Para isso, foi preciso refletir sobre minha inserção na educação, que compreende diferentes momentos e etapas na educação especial, na formação de professores.

A minha escolha pela profissão de professor aconteceu ainda na infância: eu me lembro de que um dos meus entretenimentos preferidos era ensinar a meu irmão e a uma amiga que também, se tornou professora.

O ato de ensinar me fascinava. Eu era capaz de passar a tarde ensinando. Na verdade, o que eu fazia era repassar as atividades que a minha professora trabalhava em aula.

Nesse ponto, assumia a postura do educador “bancário”, comentado por Paulo Freire (2003) para quem ensinar é transferir conhecimento.

Posteriormente, durante a minha caminhada do ensino fundamental ao ensino médio, muitos professores me levaram a escolher o magistério como profissão, mas essas experiências foram entremeadas, lógico, de grandes choques e decepções com a realidade educacional.

Fui cursar Educação Especial-Habilitação Deficientes da Audiocomunicação na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS, por influência da minha amiga Deise que já fazia o curso. O contato vigoroso com ela fazia-me refletir sobre a educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) e a cultura surda, o que foi de muita valia para meu crescimento pessoal e profissional. Na seqüência dessa formação, quando ingressei no Curso de Educação Especial desconhecia a diversidade de necessidades educacionais e modalidades de atendimento educacional. Com isso, quero dizer que concebia a educação especial atrelada a: deficiência mental, auditiva, visual e física, e acreditava que esse atendimento educacional poderia ocorrer somente na instituição escolar. Porém, no

decorrer da formação, entendi que a Educação Especial não diz respeito apenas a alunos com deficiência, mas à capacidade de atender às diferenças de cada aluno.

A idéia deste trabalho veio se constituindo por inquietações que foram surgindo ao longo da minha vida acadêmica. Nesse contexto de formação, participei de diferentes atividades como: estudos sobre temáticas específicas, projetos de pesquisa e extensão sempre ligados à formação e atuação de professores. Ao longo desses anos, essas vivências contribuíram para compreender como acontece a interação professor/alunos.

Além dessa constatação, também vivi outras situações que constituíram inquietações ao longo da minha vida acadêmica.

Em 2001, ingressei no Curso de Especialização em Educação Especial, na UFSM/RS, no qual desenvolvi uma pesquisa que procurou identificar junto ao professor ouvinte a sua concepção de educação de surdos e sua visão perante a implementação da mesma; verificar junto ao professor as diferenças evidenciadas na sua atuação prática atual em relação às experiências vivenciadas anteriormente. A monografia de especialização decorrente da pesquisa teve como título “Perspectivas pedagógicas na escola de surdos de Santa Maria”. O estudo realizado promoveu outras indagações, principalmente porque trouxe a prática pedagógica do professor que é mobilizador dos saberes profissionais.

No ano de 2003, através de seleção pública, ingressei no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação, passando a fazer parte do corpo docente no Curso de Educação Especial na UFSM/RS como professora substituta. Com essa atividade, os saberes iniciais foram sendo reelaborados a partir de um balanço crítico sobre a prática vivenciada.

Nessas atividades, considero relevante destacar a experiência vivida na comissão de reformulação curricular do curso de Educação Especial. Na seqüência dos encontros, todas as atividades tinham como eixo balizador a formação do professor de Educação Especial; o campo de atuação desse profissional; o seu perfil, as suas habilidades e competências. Aos poucos, definia-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do referido curso, orientado pelo pressuposto da legislação específica da área: CNE/CP 1/2002. (Resolução nº 01/2002, de 9 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno).

A partir da minha vivência na comissão, surgiu a preocupação com a formação do professor, levando em conta os seus saberes e as realidades específicas do trabalho na classe hospitalar¹, tendo em vista que a reformulação curricular prevê a atuação docente nessa modalidade de ensino.

Partindo da premissa de que as Diretrizes Nacionais conceituam a classe hospitalar como uma das modalidades da Educação Especial destinada a pessoas que precisam de métodos e recursos educativos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem, é que me proponho a refletir e discutir sobre a questão “os saberes do professor e sua atuação na classe hospitalar: um estudo de caso no Hospital Universitário de Santa Maria”, sob o viés da Educação Especial que compreende os alunos hospitalizados como sujeitos com necessidades educacionais especiais, valorizando a educação inclusiva.

Quanto à Educação Especial, Fonseca (2003, p.15) afirma que: “(...) a Educação Especial se traduz em Educação no seu significado mais amplo na medida em que conta com instrumental que lhe permite não apenas perceber e compreender as peculiaridades mas também atender eficientemente as necessidades e interesses daquele que dela precisa”.

Ceccim & Fonseca (1999) elucidam que a criança e o adolescente hospitalizados devem receber atendimento pedagógico, já que o seu desenvolvimento está ameaçado e se encontra em risco de reprovação e evasão escolar. Trata-se de situação especial, por isso, esses alunos caracterizam-se como alunos temporários da educação especial. No entanto, os comprometimentos por um período longo no hospital devido a alguma doença, em muitos casos, tornam essas crianças e adolescentes alunos permanentes da educação especial.

Nesse sentido, aulas em hospitais asseguram continuidade dos estudos e desempenham papel fundamental na recuperação de alunos internados.

Destaco que o hospital não é o “locus” dos profissionais da educação. Nesse contexto, o educador que atua no ambiente hospitalar necessita ter formação para atuar nesse cotidiano pedagógico de práticas tão diferenciadas. Todavia, entendo

¹ Ao utilizar a terminologia “classe hospitalar”, refiro-me a forma como está definida pelo MEC/SEESP como atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001-Seção 1E, p. 39-40.

ser mister repensar a formação do professor numa concepção que vá além da acadêmica, valorizando os aspectos da sua história pessoal e profissional.

Ceccim (1997) e Ortiz (2002) ressaltam requisitos oriundos da teorização para a interface do atendimento entre saúde e educação, pois são vários os debates sobre as competências e habilidades de cada área. Primeiramente, o professor necessita conhecer as dependências e funcionamento das unidades hospitalares, para que, no caso de uma emergência no transcorrer da aula, o professor saiba como proceder imediatamente. Um segundo requisito de total relevância é que o professor conheça as principais patologias da unidade em que trabalha, para respeitar os limites clínicos de cada criança e adolescente, com sensibilidade, respeitando assim seus limites físicos.

Apoio-me em Tardif (2002, p.23), quando ele afirma que: “Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional (...)”.

Acredito que precisamos repensar a formação do professor, levando em conta os seus saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais apontados por Tardif (2002) e as realidades específicas do trabalho no ambiente hospitalar.

A relevância do trabalho pedagógico na classe hospitalar tem alcançado reconhecimento legal na última década, na qual alguns documentos se destacaram. O “Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado”- Resolução nº 41 de outubro de 1995 pelo Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), assegura, entre outros, o direito de a criança “desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. Já a “Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” - Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001- Conselho Nacional de Educação explicita no Art. 13, parágrafo 1º que “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, de desenvolver

currículo flexibilizando com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular”.

Também a Declaração de Salamanca, documento resultante da conferência realizada na Espanha em 1994, resgata os princípios, a política e a prática da educação frente a alunos com necessidades educacionais especiais. A partir desse documento, torna-se indispensável a busca de transformação educacional, na qual se faz necessário reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança. A transformação educacional, nesse sentido, pode iniciar com a sinalização de uma questão significativa que é a valorização dos saberes docentes na formação do professor para atuar no ambiente hospitalar.

Assim sendo, parece não haver dúvidas de que considerar os diversos tipos de saberes na formação do professor para trabalhar no ambiente hospitalar é crítico e fundamental, partindo do princípio de que é preciso considerar esse espaço nas diversas questões que suscita e na importância do tema enquanto direito à educação e a um atendimento hospitalar digno, podendo ser espaço de investigação e fundamentação teórica desde a iniciação científica até a pós-graduação.

Para tanto, perante as colocações acima, apresento a seguinte problematização:

Que saberes orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM?

Para responder ao problema da pesquisa, defini os objetivos que seguem descritos:

- ✓ Investigar os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do HUSM.
- ✓ Verificar os saberes produzidos na prática do professor da classe hospitalar, levando em consideração suas experiências profissionais;
- ✓ Identificar como os saberes que constituem a prática do professor da classe hospitalar contribuem para a formação do professor para atuar nessa área.

Este estudo se constitui de uma investigação qualitativa, do tipo descritiva, com enfoque metodológico de estudo de caso, cuja técnica de coleta de dados foi a história de vida, enfatizando o valor da própria história da professora entrevistada; entrevista semi-estruturada e a observação participante.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO: UM CAMINHO SEM FRONTEIRAS

2.1 A educação como meio promotor de vida

A educação ganha destaque desde os primórdios da civilização, exercendo profunda influência no indivíduo. Quando se refere à educação como processo civilizatório, Severino (1992), citado por Carvalho (2004, p.19), afirma que “desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens, do modo de ser natural dos animais”.

Ao analisar o que está posto pelo autor, convém salientar que o processo educativo se caracteriza pela relação indissociável entre teoria e prática. Ressaltamos, no entanto, que o aprimoramento teórico é construído a partir da prática.

Em razão dessas considerações, “além de “praticada”, a educação precisa ser “pensada”, em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade” (Carvalho, 2004, p.19). Essa afirmação diz respeito a dois aspectos da realidade: primeiro porque, enquanto humanos, somos sujeitos sociais e a educação é um processo que diz respeito a nossa vida. Segundo, porque estamos inseridos e somos parte de um tempo, sofrendo a influência desse processo que é caracterizado por aceleradas mudanças. Essa aceleração de nosso tempo, para Jamenson, citado por Libâneo (1997, p. 143), é definida como Pós-Modernismo, pois “refere-se tanto a uma teoria social (de questionamento, de crítica cultural da visão de mundo do Modernismo) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global (...)”.

Com um contexto de mudanças e transformações, o ser humano não fica alheio à realidade estabelecida, correndo o risco de ser influenciado pela realidade. Nesse sentido, diante das possibilidades de interferências científicas, econômicas, sociais, entre outras, há necessidade de uma possibilidade que congregue ações para que haja a sistematização de tudo o que está disponível na sociedade. É nessa perspectiva que a educação pode se revelar em práticas facilitadoras não somente do acesso ao conhecimento, mas basicamente a uma melhor condição de vida em termos de qualidade. A educação tem papel relevante no próprio processo de humanização do homem e na transformação social.

E assim, diante da velocidade com que tais mudanças acontecem e incertezas nos tempos pós-modernos, faz-se mister discutir o papel da educação, apesar de essa discussão não ser nenhuma novidade. Carvalho (2002)

Acreditamos que a educação vai além de transmitir o conteúdo, é a valorização do humano enquanto aprendiz, isto é, como cidadão.

É com fundamento nos pressupostos até então referenciados que a educação inclusiva acena com a possibilidade de busca pelo direito de todos à educação de qualidade, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças e necessidades educacionais dos alunos. Sob essa ótica, a classe hospitalar, enquanto modalidade da Educação Especial, se fortalece no bojo da luta pelo direito à educação e promoção da vida.

Em relação à educação inclusiva, Carvalho (2002) nos afirma que a escola inclusiva é a própria vida possibilitando “(...) do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas”. (p.34-35)

Por isso, a educação precisa cruzar a fronteira para a aprendizagem, respeitando as características individuais de qualquer aluno, promovendo o desenvolvimento integral.

Para tanto, a educação inclusiva busca garantir o direito de todos à educação de qualidade, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças e necessidades educacionais dos alunos.

2.2 A educação no contexto hospitalar

O hospital foi programado como um instrumento terapêutico recentemente, no final do séc. XVIII. A premissa de que o hospital deve ser um instrumento de intervenção sobre a doença e a morte, surge nitidamente em torno de 1780 e é ratificada por uma nova prática: “a visita e a observação sistemática e comparada dos hospitais”. Foucault (1979, p.99)

É importante ressaltar que antes do séc. XVIII, o hospital se caracterizava como uma instituição de assistência aos pobres. “Instituição de assistência, como também de separação e exclusão”. Foucault (1979, p.101)

Dessa forma, a função primordial do hospital é dar assistência material e espiritual ao pobre. “O personagem ideal do hospital, até o séc. XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo” (ibidem).

Percebe-se, assim, que o hospital era um lugar onde morrer. As pessoas que trabalhavam no hospital faziam caridade, almejando a salvação eterna. Ou seja, “assegurava-se, portanto, a salvação da alma do pobre no momento da morte e a salvação do pessoal hospitalar que cuidava dos pobres”. Foucault (1979, p.102)

Até o início do séc. XVIII o hospital era considerado como um espaço de internação, onde se encontravam doentes, loucos, devassos e prostitutas. Além disso, por volta do séc. XVII, uma forma de instrumento misto de exclusão, assistência e transformação espiritual, em que a função médica não aparece.

No que se refere à prática dos médicos, a experiência hospitalar não estava incluída na sua formação. Ao médico cabia a prescrição de receitas. A medicina dos séc. XVII e XVIII era extremamente individualista. O médico deveria intervir no momento da crise do doente, baseado na sua observação, prevalecendo sempre a vitória da saúde. Foucault (1979)

A transformação de uma medicina hospitalar em que o hospital é medicalizado ocorrem meados do séc. XVIII. Nesse momento, acontece uma mudança de poder, pois até então quem detinha o poder eram os religiosos, passando a ser o médico o principal agente na organização hospitalar. “A partir do momento em que o hospital é concebido como um instrumento de cura e a distribuição do espaço torna-se um

instrumento terapêutico, o médico passa a ser o principal responsável pela organização hospitalar”. Foucault, (1979, p.109)

Logo, os religiosos que organizavam o espaço hospitalar foram expulsos em função de um “lôcus” que deve ser organizado medicamente.

Essa tomada de poder do médico se manifesta nas visitas aos doentes, sempre acompanhados de enfermeiros, alunos, etc. Aparece também, um sistema de registros dos doentes como: a ficha com o nome e a doença do paciente; data de baixa e alta no hospital, tratamentos prescritos, etc.

Com isso, percebe-se que o hospital é um espaço de formação e construção de saberes, e não apenas lugar de cura. Ao mesmo tempo, o hospital representa um meio de intervenção sobre o doente.

Nesse momento, através desse limiar, podemos pensar como se constrói a educação no ambiente hospitalar, considerando que o hospital é um instrumento terapêutico?

Por que educação no hospital?

A vida de uma criança e adolescente normalmente gira em torno da escola. Esse espaço institucional de socialização propicia o desenvolvimento cognitivo, cultural, lingüístico e afetivo. No entanto, o hospital nos remete a um lugar de solidão, doença, dor e também de morte.

Pensar em doença e morte é um processo difícil para todo ser humano, porque todos acreditam que viverão até a velhice, e grande parte das pessoas pensam que a morte acontece com os outros, até o momento que acontece com algum membro da sua família. Dessa maneira, para uma criança ou adolescente essa idéia parece mais remota ainda. Elas presumem que irão concluir seus estudos sem interrupções. Entretanto, quando repentinamente se defrontam com uma doença e necessitam de hospitalização em função de um tratamento ou internação, essa ruptura com a escola faz com que elas se sintam fraudadas nos seus direitos.

A escola representa para esse aluno a liberdade; “embora provisória, das rotinas da internação e das torturas dos procedimentos terapêuticos instituídos; para instituir o novo, a criatividade, a autorização de ser desafiado e desenvolvido pelo saber”. (Ortiz, 2002, p. 26)

Diante desse panorama, a escola passa a ser vista, cada vez mais, como espaço de afirmação da “normalidade” e a classe hospitalar passa a possibilitar o retorno à vida. A escolaridade, para Vasconcelos (2004), promete o retorno à normalidade. Diante da hospitalização, o aluno-paciente² deixa para trás o seu mundo: os colegas da escola, a família, os amigos. De uma maneira geral, a hospitalização pode levar a criança ou o adolescente a se sentir como tendo perdido o nome e passado a ser identificado por um número.

Fonseca (2003) nos relata que a rotina diária também é modificada, pois agora as refeições serão servidas em horários determinados, a cama será chamada de leito, ao invés do uniforme da escola, assiduamente usará o pijama. Logo ele perde as suas referências pessoais, podendo surgir um constrangimento difícil de vencer.

A doença e hospitalização repercutem em toda a família, provocando problemas psicológicos causadores de muito sofrimento. Em grande maioria, os pacientes passam pela negação, pela raiva, pela tristeza e pela aceitação do que está sendo perdido, nesse caso a escola, a família, os amigos, etc.

O afastamento da escola, em função do problema de saúde, pode desmotivar o aluno-paciente a dar continuidade aos seus estudos, pois ele se considera incapaz de aprender porque está doente. Nesse sentido, a classe hospitalar funciona como um resgate do aluno-paciente para a escola.

Há nos primeiros estágios de qualquer doença os exames necessários para a revelação do diagnóstico, a fim de definir o tratamento mais adequado.

Durante o tratamento, diferentes profissionais da área da saúde entram em contato com o aluno-paciente, devido à imprevisão da rotina desses profissionais. Podemos citar: enfermeiros, nutricionistas, psicólogos, auxiliares de enfermagem, pediatras, dentre outros. Essa rotatividade de turnos/plantões dos profissionais da área da saúde na vida do aluno-paciente contribui para a desconfiança e insegurança.

Os alunos-pacientes freqüentemente possuem, em geral: doenças crônicas (câncer, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida-SIDA), doenças respiratórias

²Essa expressão refere-se à criança ou ao adolescente hospitalizado (ou do ambulatório) que recebe atendimento pedagógico.

(tuberculose, pneumonia), distúrbios emocionais, patologias ortopédicas, reumatológicas, cardíacas e neurológicas.

As crianças e adolescentes, quando acometidos por uma doença crônica, precisam da internação hospitalar para tratamento com medicamentos necessários para torná-los saudáveis que, muitas vezes, acabam causando uma considerável dificuldade de concentração, coordenação, atenção, memória, etc. Nesse caso, causam inúmeros prejuízos ou atrasos na aprendizagem.

Logo, a classe hospitalar é imprescindível para auxiliar na recuperação da saúde física, cognitiva e afetiva. Nas palavras de Fonseca (2003, p.18): “a validade dessa modalidade de ensino se traduz não apenas na interferência que causa no desempenho acadêmico da criança, mas, concomitantemente, na visão que esta mesma criança possa ter de sua doença e das perspectivas de cura”.

Isso significa que a classe hospitalar busca suprir as necessidades educacionais, minimizando as perdas no processo ensino/aprendizagem. A classe hospitalar é fundamental para estimular o retorno das crianças e adolescentes à escola de origem; para reduzir o tempo de internação e para auxiliar na recuperação.

O hospital é considerado um ambiente desconhecido, frio, branco e impessoal. A maior parte dos pacientes tem medo do profissional de branco (profissional da saúde), porém é necessário desmistificar essa representação.

O relacionamento do paciente com o profissional da saúde, via de regra, é acompanhado de tensão e estresse. Essa preocupação pode ser decorrente dos exames que, se invasivos, causam dor e aumentam a sensação de ameaça. Por outro lado, há casos em que, mesmo realizando exames invasivos, os pacientes agem com serenidade e menos estresse. O que faz com que ocorra isso? Fonseca (2003) contribui com esta interrogação ao apontar que, se o profissional se mostrar receptivo à criança, o nível de estresse será reduzido.

A colocação dessa autora se faz pertinente, haja vista que estabelecer uma boa ligação com o paciente, conquistar a sua cooperação e confiança, auxilia na reabilitação do mesmo. Para Fonseca (2003), conforme pesquisa realizada em 1995 e 1998 ...”o que mais interfere no comportamento apresentado pela criança hospitalizada ou quando no ambulatório para um exame de rotina é a atitude do

profissional que com ela interage, e não necessariamente a cor de seu uniforme...”.

p.23

Portanto, afirmamos que a comunicação alivia a angústia, a ansiedade, a dor e o sofrimento que envolve a incerteza do futuro. O profissional da saúde não pode ter uma atitude técnica, como uma transação entre cliente e técnico, percebida pelo aluno como fria e indiferente, pois dessa forma não desencadeará uma interação positiva.

A postura interativa do profissional, a atenção, o carinho minimizam o sofrimento dos procedimentos clínicos os quais, muitas vezes, são dolorosos e traumatizantes para o paciente.

Sob essa perspectiva, não pretendemos fazer uma crítica aos profissionais da saúde, dizendo que eles assumem uma postura artificial ou até mesmo uma insensibilidade desumana. Trata-se de alertar o profissional da saúde e o professor que atua no ambiente hospitalar para que observem os mesmos fatores, a fim de contribuir para o relacionamento com o paciente, refletindo na prática positivamente (Fonseca, 2003).

Dessa forma, para que o aluno-paciente desenvolva uma atitude positiva, tanto o profissional da saúde como o professor necessitam facilitar a adaptação da criança e do adolescente frente ao impacto da hospitalização, promovendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dentro de uma perspectiva de humanização hospitalar.

Até o momento, discutimos a validade do atendimento na classe hospitalar, tecemos considerações sobre o contato da saúde com a educação, destacando aspectos legais da política nacional de Educação Especial.

No entanto, faz-se mister refletirmos sobre outros fatores que influenciam de forma determinante o desenvolvimento dessa prática educacional. Dentre esses fatores, destacamos o professor no ambiente hospitalar.

As pesquisas evidenciam que a prática de ensino em uma classe hospitalar requer preparo didático, pedagógico e uma sólida estrutura psicológica. Cabe ressaltar aqui que o professor é imprescindível nessa relação de aprendizagem no contexto hospitalar, auxiliando significativamente na reabilitação do aluno-paciente.

O professor é o mediador da criança e do adolescente com o contexto hospitalar. Ao entrar no hospital, o professor começa a fazer parte da vida dos pacientes. Por isso, o relacionamento do professor com o aluno deve ser permeado de afetividade, alegria, sensibilidade, atenuando o sofrimento, a agressividade e a tristeza da criança doente.

Esse vínculo afetivo torna-se imprescindível, porque é uma realidade difícil. Há alunos que, depois de um longo período de internação, recebem a alta; para outros, no entanto, o final não é feliz.

Nesse sentido, Ortiz & Freitas (2005) pontuam que “o rompimento dos laços, a preparação para o óbito são aprendizados que poderiam ser retirados desse exercício, porém, inevitavelmente ele virá”. p.16

Percebe-se, assim, que o professor contribui para o restabelecimento do aluno e representa o encontro com a vida. Para Fonseca (2003, p. 31): “o professor contribui para o aperfeiçoamento da assistência de saúde, de maneira a tornar a experiência de hospitalização, ainda que sempre indesejável, um acontecimento positivo ao crescimento e desenvolvimento das crianças que dela necessitam”.

Dessa forma, o aluno-paciente e a família descobrem que, mesmo doentes, eles podem aprender e dar continuidade aos estudos, o que implica uma mudança de representação frente à hospitalização, à doença e ao tratamento.

No que se refere ao trabalho do professor junto ao aluno-paciente, chamamos atenção para o planejamento das aulas, nas quais se deve considerar a condição física, emocional e a rotina do hospital.

O trabalho do professor na classe hospitalar é diferenciado da prática na aula regular; ao mesmo tempo que o conteúdo ensinado na classe hospitalar segue o da escola regular, a atividade deve ser adequada às necessidades e interesses dos alunos. Fonseca (2003)

A prática do professor dentro do hospital é extremamente marcada pelas relações afetivas, estimulando o paciente-aluno a lutar pela saúde e vencer a doença.

Assim, preparo acadêmico, embora possa auxiliar no momento de o professor trabalhar com esses alunos, poderá não ser suficiente para assegurar seu

desempenho na classe hospitalar, o que implica pensar as suas vivências pessoais e profissionais.

2.3 Classe hospitalar e Educação Especial

Os documentos oficiais LDBEN (1996) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) conceituam a Educação Especial como “modalidade de educação” oportunizada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos portadores de necessidades especiais.

Na opinião de Carvalho (2004), devemos refletir se é correto conceituar a Educação Especial como modalidade de educação, pois o termo “modalidade” nos remete a um ser diferente e pode contribuir para a dicotomização: Educação Especial e a regular.

Temos percebido que, embora a legislação distinga as modalidades Educação Especial e regular, essa fragmentação não procede quando se refere a uma educação que não discrimina.

Entendemos, portanto, que a educação especial é, antes de tudo, um processo que inclui e que não se refere apenas aos alunos com deficiência, mas à capacidade de atender as diferenças na sala de aula, combatendo a exclusão. “Quantos alunos estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade” Mantoan (2003, p.37).

Desse modo, a Educação Especial respeita as diferenças e necessidades individuais de cada aluno. Na realidade, desde que nascemos, em algum momento de nossas vidas, apresentamos alguma necessidade especial e precisamos de uma pessoa para atenção e acompanhamento.

As atuais políticas educacionais entendem que a educação especial abrange os diferentes níveis de educação escolar (Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média e Educação Superior), ultrapassando o grupo dos alunos ditos “portadores de deficiência”, rompendo as barreiras da exclusão nas escolas.

Nesse sentido, a classe hospitalar ratifica o direito à cidadania da criança e do adolescente hospitalizado, oportunizando a continuidade dos estudos.

Segundo Fonseca (2003), a Educação Especial se traduz em Educação no seu significado mais amplo, na medida em que percebe e compreende as peculiaridades, mas também atende eficientemente as necessidades e interesses daqueles que dela precisam.

Portanto, podemos afirmar que o aluno-paciente se caracteriza como pessoa com necessidades educacionais especiais, cuja saúde e educação exigem uma atenção integral. Parafraseando Ceccim (1997): “uma escuta à vida”.

O hospital e a escola devem se adaptar às necessidades desse aluno, garantindo-lhe a aprendizagem e a promoção da saúde.

Assim, para evitar a evasão escolar das crianças e adolescentes hospitalizados, é que o Ministério de Educação e Cultura (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), previu, através da Política Nacional de Educação Especial (1994), o atendimento educacional de crianças e adolescentes em classes hospitalares, contribuindo para o desenvolvimento escolar e recuperação de sua saúde.

Em 2002, o MEC, através de sua Secretaria de Educação Especial, instituiu um documento de estratégias e orientações para a classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar. Tal documento, de suma importância para as ações educacionais voltadas aos educandos com necessidades especiais em nosso país, busca promover o atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares (MEC/SEESP, 2002a).

Recentemente, no estado do Rio Grande do Sul-(RS), foi elaborado um Projeto de Lei Nº229/2003 que dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na internação hospitalar no RS.

Nessa direção, percebe-se o interesse pelo direito à educação de toda e qualquer criança e adolescente hospitalizado. No entanto, no Brasil, nem todos os hospitais dispõem de classe hospitalar aos pacientes, e os que a oferecem não contam com um espaço destinado exclusivamente ao desenvolvimento da prática educacional.

Nesse patamar, julgamos necessário ilustrar aqui um levantamento realizado por Fonseca (1999) e (2002) quanto à existência da classe hospitalar nas diversas regiões do Brasil. O estudo vislumbra a expansão das classes hospitalares na década de 80. Em 2000, a mesma autora divulgou novo levantamento, apontando a existência de 74 classes hospitalares. “ Onze deles, são hospitais infantis. Os demais são, excetuando-se os da Rede Sarah (problemas do aparelho locomotor), hospitais gerais com enfermaria de pediatria. Em sua maioria, são hospitais públicos, mas há algumas classes hospitalares em funcionamento em hospitais filantrópicos (07) e uma outra em hospital particular” (p.205).

Diante da expansão das classes hospitalares e das pesquisas, Matos (1998), Ceccim e Fonseca (1999), Ortiz (2002, 2005), Funghetto (1998), Caiado (2003), percebe-se o quanto é relevante considerar essa modalidade de atendimento para o processo ensino/aprendizagem do paciente aluno e a recuperação do seu estado de saúde.

O HUSM de Santa Maria abrange a região central do Estado do Rio Grande do Sul. A classe hospitalar do HUSM, criada em 1995, dá acompanhamento e desperta a necessidade do ingresso ou reingresso à escola a cerca de 120 alunos-pacientes, portadores de câncer, na faixa etária de 3 a 13 anos oriundos de todo o Estado do Rio Grande do Sul, e na maioria, com baixa renda familiar.

O trabalho pedagógico é coordenado por uma pedagoga responsável pelo setor educacional/serviço de hemato-oncologia/HUSM, que dá acompanhamento às crianças portadoras de câncer.

A classe hospitalar do HUSM disponibiliza oficinas pedagógicas: hora do conto; expressão artística e musical; informática educacional; dança, alongamento e psicomotricidade; recreação e socialização; acompanhamento educacional no leito; contadoras de história no leito; formação do leitor; atelier pedagógico no leito; estimulação das inteligências múltiplas; produção e divulgação do Jornal de Brincadeira. Publicação anual da classe hospitalar, oficina de espanhol e atelier cientista mirim.

Nessa direção, entendemos que a abordagem pedagógica da classe hospitalar busca promover a construção do saber, amenizando os traumas da internação do aluno-paciente, trazendo um certo conforto emocional, desafiando o paciente a

vencer a doença e até a alcançar uma recuperação mais rápida, garantindo o retorno à rede escolar.

CAPÍTULO III- O PROFESSOR E SEUS SABERES

3.1 O saber docente

O que é preciso saber para ensinar?

Em toda parte do mundo o ensino é fundamental. E, embora esse ofício seja praticado desde a Antigüidade, ainda se sabe muito pouco sobre a origem dos saberes inerentes ao ato de ensinar. Gauthier (1998)

A crítica ao modelo disciplinar baseado na racionalidade técnica, que concentrava a atenção na relação professor-saber, na qual o professor detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno, gerou uma série de pesquisas e discussões em torno da questão dos saberes docentes ou conhecimentos dos professores, principalmente a partir da década de 80. As pesquisas apontam para uma “revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais” Nunes (2001, p.02).

As pesquisas tentam fornecer respostas sobre os saberes dos professores para compreender como se estabelece a relação professor-aluno. Os enfoques de pesquisa sobre os saberes proliferaram nos últimos 20 anos em diferentes países, como Canadá, França, Inglaterra, Portugal, por autores como Perrenoud (2000), Tardif (2002), Nóvoa (1995, 1995), Gauthier (1998).

Na realidade brasileira, é a partir da década de 90 que surgem os primeiros estudos, congressos e publicações, procurando valorizar o estudo dos saberes docentes na formação. Dentre os autores destacam-se: Fiorentini et al (1998), Pimenta (1999), Lüdke (2001) e Borges (2001).

Não se pode negar que a tarefa de encontrar uma resposta definitiva sobre o que é preciso saber para ensinar é impossível. Entretanto, essas pesquisas são essenciais para promover uma prática docente mais satisfatória.

Segundo Gauthier (1998), a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite transpor dois obstáculos que se interpuseram à pedagogia, que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício.

O ofício sem saberes, dentro de uma concepção da profissão docente, inclui perspectivas que valorizam o conhecimento da disciplina, o talento, o bom senso, a

intuição, a experiência e a cultura. Em contrapartida, nos saberes sem ofício, o foco é a formalização do ensino.

Podemos, portanto, compreender que o professor deve evitar as idéias comentadas anteriormente porque não se podem identificar os saberes isolados; deve-se considerar o contexto real da sala de aula, “senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe” Gauthier (1998, p. 28).

Entre os autores que se têm debruçado sobre a questão dos saberes que mobilizam quando ensinam, destacamos Tardif (2002), buscando identificar aspectos de seu trabalho que representa, em nosso entender, contribuições significativas.

A temática saber docente nos leva a reafirmar que o saber dos professores está atrelado ao contexto do trabalho e das outras relações em que o professor está inserido. Nesse sentido, Tardif (2002, p.11) pontua que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros funcionários na escola, etc”.

Nessa perspectiva, é necessário estudar os saberes, articulando-os com esses elementos integrantes do trabalho do professor. O autor chama a atenção para o fato de que o saber dos professores é um saber social, por várias razões:

- porque é partilhado com todo o grupo de professores que trabalham numa mesma organização;
- porque esse saber é produzido socialmente e resulta de uma negociação entre diversos grupos;
- porque o professor trabalha com sujeitos;
- o saber dos professores (saberes a serem ensinados e o saber ensinar) depende intimamente da história da sociedade;

- o saber do professor é um saber em construção ao longo de uma carreira.

Isso nos remete à concepção de que a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. O professor se reconhece na relação com o outro. Para Tardif (2002, p.36), pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A perspectiva de Tardif busca, por isso, situar o saber do professor em variáveis agrupadas em dois níveis: o individual e o social. Sendo assim, o saber é plural porque provém de diversas fontes, alguns advêm de família de professores, da instituição escolar, das universidades, da sociedade, da sua cultura pessoal, etc. Tardif (2002)

Isso remete à importância de voltarmos o olhar para o que os professores dizem sobre suas interações sociais com esses grupos, instituições, organizações, etc.

Ressaltamos ainda que o saber dos professores é também temporal, uma vez que se constitui no contexto de uma trajetória de vida pessoal e profissional.

Para Tardif (2002, p.20) “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Importante salientar que diversas pesquisas relacionadas à aprendizagem do ofício de professor, evidenciam “a importância das experiências familiares e escolares antes mesmo da formação inicial na aquisição do saber-ensinar”. (p.20)

Precisamos considerar que os futuros professores ficam mergulhados no universo escolar durante anos, e nele, no futuro, irão exercer o ofício de professor oficialmente. Desse modo, esse mergulho profundo no cotidiano escolar leva os futuros professores a adquirir “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno”. Tardif (2002, p.20)

Nesse sentido, antes de começar a ensinar, os professores já sabem, de diversas formas, o que é o ensino, devido a sua trajetória escolar anterior, a qual persiste através dos tempos e que a formação universitária não consegue transpor.

Ainda de acordo com Tardif (2002, p. 38), “os saberes disciplinares (por exemplo, Matemática, História, Literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”.

Os saberes curriculares são incorporados ao longo da carreira pelo professor e se apresentam mais concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Por exemplo: conteúdo, objetivos, métodos, etc.

Finalmente, os saberes experienciais são o próprio exercício da prática educativa em que os professores desenvolvem saberes baseados na prática e no conhecimento do meio. Esses saberes emergem da experiência e são por ela legitimados.

Percebe-se que os saberes constituem a prática do professor. Enfim, o professor ideal é o sujeito que articula os saberes com a prática.

Com base no autor acima referido, compreendemos que a prática incorpora uma diversidade de saberes, com os quais os professores estabelecem diferentes relações. Gauthier (1998) concebe o ensino como um reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências da prática.

Os saberes da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica) caracterizam-se por um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” Tardif (2002, p. 36). Nessa perspectiva, essa inter-relação entre as ciências e a prática docente se estabelece no decorrer da formação do professor.

Tardif (2002) afirma que dificilmente se encontram os teóricos e pesquisadores das ciências da educação trabalhando diretamente no espaço escolar, em contato com os professores. Essa relação obedece a uma divisão do trabalho entre produtores de saber e executores.

Contudo, é preciso destacar que essa inter-relação não é objeto de saber apenas das ciências da educação, é uma atividade que mobiliza diversos saberes

que podem ser denominados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos representam uma concepção proveniente da reflexão sobre a prática. Os saberes da disciplina ou saberes disciplinares são aqueles que se referem aos saberes produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos; a prática do professor integra ainda os saberes que se encontram à disposição na nossa sociedade e selecionados pela instituição de nível superior. Os saberes disciplinares correspondem, por exemplo, a Matemática, História, Literatura, etc. Esses são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente da instituição universitária.

Além da compreensão dos diferentes tipos de saberes presentes na prática docente, também merecem destaque alguns pontos relevantes acerca das relações dos professores com seus próprios saberes.

Nesse sentido cabe destacar que a profissão docente por vezes ocupa uma posição inferior no campo do saber. Porque com relação à questão que diz respeito aos saberes incorporados à prática, observamos que, no geral, os saberes não são legitimados por ela. Nessa perspectiva é possível compreender que a relação que os professores estabelecem com os saberes é de transmissores, mas não de produtores.

Tardif (2002) retrata que os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes disciplinares e curriculares transmitidos pelas instituições. Na compreensão do autor, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se apresenta numa posição de exterioridade, essa relação se manifesta através de uma visível tendência a desvalorizar sua própria formação profissional. Assim, "...as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado". (p.41)

Na concepção de Tardif (2002), percebemos então, que os professores impossibilitados de controlar os saberes profissionais, curriculares e disciplinares, criam saberes a partir do que eles compreendem e dominam. Para eles, esses saberes que dominam se caracterizam como práticos ou experienciais, porque estão

ligados à ação do professor. Ainda esse mesmo autor revela, através de pesquisas, que os professores consideram que os saberes práticos constituem a base de sua profissão. Sob essa ótica, é a partir dele que os professores concebem os modelos de excelência dentro de sua profissão.

Os saberes experienciais são os saberes adquiridos no exercício cotidiano da prática docente e não provêm das instituições de formação. “Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” Tardif (2002, p.49).

No exercício cotidiano da profissão, o professor se depara com situações concretas que exigem habilidades pessoais e improvisação; surgem os condicionantes. Nesse processo, o professor desenvolve os *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática) que permitirão enfrentar os condicionantes da profissão. Dessa forma, o *habitus* se manifesta através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais legitimados pelo exercício cotidiano. Tardif (2002)

Diante desse contexto, o autor afirma que o professor de excelência deve conhecer a sua matéria, seu programa e disciplina, “além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (p.39)

As múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos docentes um grupo social “dentro” e “fora” da escola, e profissional, cuja existência depende de competências profissionais variadas. Nessa ótica, de acordo com esse autor, é preciso que os professores “como grupo social e integrante de uma categoria profissional procurem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados a sua prática”. Tardif (2002, p.39)

Importante destacar aqui que o professor dificilmente trabalha sozinho, pois no seu ambiente interage com diversas pessoas, num contexto em que o ser humano é determinante.

O saber dos professores não está centrado num objeto material, e, sim, num objeto humano. As atividades do professor e a origem do trabalho são modificadas profundamente através da interação humana.

Ao refletir sobre essa questão, Tardif & Lessard (2005) salientam que o tratamento com o objeto humano levanta questões complexas “do poder, da ética,

que são inerentes à interação humana, à relação com o outro”. (p.30) E, quando o objeto humano se encontra em posição de fragilidade em relação ao trabalhador, essas questões são ainda mais exigentes como, por exemplo: as crianças, os enfermos, os idosos, etc.

Na opinião de Tardif & Lessard (2005, p.31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. O objeto humano é o núcleo do trabalho docente.

Em suma, os saberes experienciais são constituídos de todos os demais saberes, certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, facilitando sua integração.

No que diz respeito aos saberes experienciais, podem-se destacar três objetos citados por Tardif (2002) que constituem a própria prática do professor e que só se revelam através dela, que são:

- as relações e interações que os professores estabelecem e produzem com os demais sujeitos no contexto de sua prática;
- as variadas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diferenciadas.

Na opinião do autor, em decorrência desses objetos, torna-se imprescindível observar que alguns professores no início da carreira, ao se deparar com a prática, tomam um choque, devido ao distanciamento entre teoria e prática. Essa descoberta pode provocar a rejeição de sua formação anterior e a convicção de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação do que foi útil ou não. E, finalmente, em outros, um julgamento sobre para que serviu a formação.

Portanto, os professores, na prática, fazem uma reflexão sobre os saberes adquiridos antes e fora da prática profissional, ou seja, selecionam o que serve e o que não serve, associando ao contexto real em que trabalham.

A noção de experiência fundamental, os professores acreditam acumular nos primeiros cinco anos de carreira. Mergulhado na prática, o professor adquire

certezas quanto ao modo de controlar os fatos e situações que se repetem. “...os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (Tardif, 2002, p.51).

Dessa maneira, durante uma longa prática, essa experiência transforma-se em manhas da profissão, “em *habitus*, em traços da personalidade profissional”. p.51

Os saberes docentes repousam sobre uma hierarquia. Como bem diz Tardif (2002, p. 51) “seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática”. A docência se desenvolve no contexto das interações com os alunos e, conforme o discurso docente, é nesse ambiente que são validadas suas habilidades, suas competências e seus saberes.

Sendo assim, os saberes experienciais brotam do trabalho do dia-a-dia dos professores, diante dos diversos problemas concretos da docência.

Assim, a interação dos professores iniciantes com os experientes, as reuniões pedagógicas, a formação dos futuros professores (estagiários), congressos, todas essas situações permitem a tomada de consciência dos professores sobre seus próprios saberes experienciais.

Resumindo, os professores partilham uns com os outros um saber prático sobre sua ação. Resgatam-se novamente as palavras de Tardif (2002, p. 53), ao ressaltar que: “os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, do modo de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc”.

Percebe-se, então, que é nessa partilha com os outros, nessa teia de relações que o professor encontra o espaço privilegiado para trocas.

Os professores não rejeitam os saberes, mas, sim, incorporam tais conhecimentos à sua prática (Tardif, 2002). Assim, o professor realiza uma avaliação sobre a sua formação. Dessa forma, a prática “pode ser vista como um processo de aprendizagem” (p.53).

Assim, no que tange à experiência, essa reflexão crítica dos saberes possibilita aos professores elaborar um novo saber a partir dessa retomada, pois tais saberes são submetidos à avaliação da prática.

3.2 A docência como trabalho: o tempo na construção dos saberes

O trabalho docente é interativo: nele ocorrem diversas trocas entre os seres humanos. Gauthier (1998) e Tardif (2002)

O modelo teórico de trabalho regido por Marx anunciou que o processo de trabalho modifica não apenas o objeto (a matéria inerte), mas também o trabalhador e as condições de trabalho. Tardif (2002) Tardif & Lessard (2005)

Para Tardif & Lessard (2005), “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”. (p.28)

Do ponto de vista sociológico, o trabalho transforma profundamente a identidade do trabalhador. Nesse ponto, pode-se destacar que, através da práxis, o trabalhador realiza sua verdadeira humanidade.

Com isso, quer-se dizer que, se um professor trabalha durante vinte anos, sua identidade está atrelada a sua atividade, sua identidade é transformada, parafraseando Tardif (2002), “Sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” (p.57).

A atuação em qualquer profissão exige tempo, ou seja, preparo e domínio dos saberes necessários para a atuação no trabalho. (Tardif, 2002)

Pensar o tempo como fator primordial para compreender os saberes dos trabalhadores não é nenhum absurdo, até porque a aprendizagem está imersa no ambiente familiar e social. “(...) o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida”. (Tardif, 2002, p.57)

A formação para a profissão docente é longa e especializada, e requer saberes teóricos e práticos. É claro, também, que acontece de a formação ser completada com a atividade prática. Nesse caso, o professor aprende a partir do exercício cotidiano, a fim de internalizar e produzir os saberes considerados importantes para o seu trabalho. Como mencionamos anteriormente, nas últimas décadas, na América do Norte, milhares de pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes têm sido desenvolvidas. Estudam os saberes que servem de base para o ensino e que os pesquisadores de cultura anglo-saxônica denominam de *Knowledge base*,

programa desenvolvido por Shulman e que serviu de referência durante toda a década de 90 para as reformas educativas americanas. Gauthier (1998), Borges (2001)

A corrente *Knowledge base* pode ser entendida de duas formas: analisa os efeitos das ações dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos, num sentido amplo, procura estabelecer o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no contexto escolar. Borges (2001) Tardif (2002)

Do ponto de vista dos estudos sobre os saberes, como já havia sido sublinhado anteriormente, Tardif (2002) atribui o foco à noção de saber plural. Nessa perspectiva, reflete o que o próprio professor diz a respeito do seu saber-fazer e de seu saber-ser.

Em decorrência da proliferação de tipologias referentes aos saberes, Tardif (2002) propõe solucionar essa questão através de uma abordagem de análise baseada na origem social.

Em suas pesquisas com professores, Tardif e Lessard (2002) constataram que os professores salientam diversas aptidões, competências, talentos, conhecimentos, etc., relacionados ao exercício do trabalho. Segundo os autores, os professores consideram a sua experiência na profissão como fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Ou seja, uma pequena percentagem corresponde aos conhecimentos teóricos adquiridos e produzidos na universidade. Os professores também ressaltam a contribuição dos fatores cognitivos: “sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc.” (Tardif, 2002, p.61) Finalmente, os professores se referem a conhecimentos sociais partilhados entre os sujeitos no ambiente escolar.

Pesquisas como as realizadas por Tardif e Lessard (2002) revelam que o saber profissional é plural, relacionando-o com o lugar em que os professores atuam, com as organizações que os formam, com seus recursos de trabalho e com sua experiência de trabalho.

O quadro apresentado a seguir organiza um modelo para identificar e classificar os saberes dos professores de forma a facilitar uma melhor compreensão (Tardif, 2002).

QUADRO I- Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002, p.63.

Os saberes acima citados são realmente utilizados pelos professores no contexto escolar. Em suma, pode-se dizer que os professores no exercício da docência baseiam-se nos saberes pessoais, nos saberes provenientes da formação escolar anterior, nos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, nos saberes dos programas e livros didáticos e nos saberes de sua

própria experiência na sala de aula. Além disso, precisa-se levar em conta a natureza social do saber profissional que provém de ambientes exteriores à escola. Por exemplo: alguns provêm de família de professor, outros das instituições de formação, da sua cultura, dos programas das instituições de ensino, etc.

Pode-se, portanto, compreender que o saber profissional brota, geralmente, da história pessoal, das instituições de formação, da sociedade, etc.

Importante destacar aqui que os saberes que alicerçam o ensino podem ser denominados de sincretismo. Tardif (2002) descreve o sincretismo em três dimensões: em primeiro lugar, o professor possui diversas concepções acerca de sua prática, que utiliza em função de suas necessidades, recursos, realidade cotidiana, etc. Assim, trata-se de uma consciência pragmática e biográfica, uma espécie de reservatório no qual o professor pode se abastecer no processo de trabalho. Gauthier (1998)

Em segundo lugar, a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o paradigma da racionalidade técnica, em que o professor é um técnico responsável por transmitir os saberes produzidos por outros.

É conveniente ressaltar que essas técnicas e recursos não fornecem soluções para os problemas encontrados no dia-a-dia da prática docente, revelando a ineficácia desse modelo. Enfim, o último aspecto que merece ser mencionado é que a atuação do professor se baseia em juízos de valores morais e sociais, ou seja, em sua experiência.

Por outro lado, é importante deixar claro que essa abordagem reduz os saberes como sendo apenas ancorados na proveniência social, negligenciando as dimensões temporais do saber profissional, parafraseando Tardif (2002), “sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira”. (p.67)

Essa inscrição no tempo vivido e não cronológico é extremamente importante para compreender o saber docente. Assim, as experiências vividas na família e no contexto escolar são fixadas na memória do sujeito, antes mesmo que ele tenha desenvolvido “um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências” (Tardif, 2002, p.67). Além disso, o indivíduo possui referenciais de tempo e lugares para indexar e gravar essas experiências na

memória. As questões afetivas são assinaladas sob forma de preferências ou de repulsões.

Dessa forma, os rastros da socialização primária e escolar são marcados profundamente pela dimensão temporal, contribuindo para a construção do Eu profissional.

Quando um professor evoca qualidades desejáveis e indesejáveis que quer incorporar ou repelir como professor, ele faz uma viagem a sua história pessoal, em que se lembrará de um professor afetuoso, da 3ª série do ensino fundamental, de alguma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das equações de Matemática que o professor obrigava a fazer no ensino médio.

As experiências vividas pelo sujeito obedecem a uma seqüência que não pode ser invertida. Então, não existe a possibilidade de voltar no tempo cronológico e recomeçar tudo.

Segundo Tardif (2002, p.68): “A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida”.

Dessa forma, o desenvolvimento do saber profissional está atrelado aos lugares de aquisição, momentos e etapas de construção.

O que se denomina de trajetória profissional, conforme o autor, é uma considerável parte do que o professor sabe sobre o ensino, sobre as representações do professor e sobre ensinar, e advém de sua própria história pessoal, de sua experiência enquanto aluno. Essa imersão na experiência pessoal se expressa em toda uma gama de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática do professor.

Assim, quando o professor no início de carreira se depara com a situação do cotidiano da sala de aula, ele utiliza essas mesmas crenças e métodos para resolver os problemas.

Percebe-se, então, que os saberes adquiridos ao longo da trajetória pré-profissional, ou seja, na socialização primária e principalmente na escolar, se traduzem nos saberes, no saber-fazer e no saber-ser que serão mobilizados e utilizados no exercício da profissão docente. Tardif (2002)

Entende-se, dessa forma, que uma grande parte da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida e reflete suas representações e vivências.

Nesse sentido, tudo que foi interiorizado das vivências em família ou escolares constitui uma trama histórica que delinea, em larga medida, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Portanto, os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem ao longo da carreira, ou seja, “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças”. (Tardif, 2002, p.70)

No que diz respeito à carreira, ela também é um processo social, pois o sujeito incorpora as práticas e rotinas institucionalizadas pela equipe de trabalho. A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho de seus profissionais. Além de espaço físico, a escola também é um espaço social que delinea como o trabalho do professor será realizado. Assim, no contexto escolar, o professor necessita assimilar saberes de ordem prática, rotinas, valores, discursos e regras.

3.3 Socialização pré-profissional: experiências familiares e escolares dos professores

A socialização é um processo presente na formação do indivíduo em toda a história de vida e compreende rupturas e continuidades. Tardif (2002)

O autor diz que em Sociologia não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos por meio da socialização. Contudo, por mais que haja vários enfoques quanto à origem, trata-se de representar o desempenho, a capacidade social e cultural do indivíduo. Assim, “a idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos

indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escola, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”. Tardif (2002, p.71)

As pesquisas referentes às histórias de vida dos profissionais iniciaram a partir dos anos 80, e os estudos que abordam a socialização pré-profissional iniciaram há uma década. O objetivo dessas pesquisas é ressaltar que a prática dos professores coloca em evidência saberes adquiridos da socialização anterior à preparação profissional para o ensino. As pesquisas indicam que há mais continuidade do que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais que englobam a família, o ambiente de vida e a socialização escolar enquanto aluno. Tardif (2002)

Durante a trajetória de sua história de vida pessoal e escolar, acredita-se que o futuro professor internaliza conhecimentos, competências, habilidades, crenças e valores, “os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício”. (p.72)

Sob essa perspectiva, os saberes experienciais dos professores não seriam pautados apenas no trabalho em sala de aula, decorreriam na maior parte de pré-concepções do ensino e de aprendizagens herdadas da história escolar.

Segundo Tardif (2002), a questão referente à história de vida pessoal mobilizou grupos de pesquisadores como Raymond, Butt e Yamagishi (1993), Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000).

A pesquisa de Raymond et al. (1993) revela que as experiências que antecedem a formação formal para o magistério auxiliam na escolha da profissão, influenciando a prática pedagógica do professor. Tardif (2002)

Na opinião desses autores, “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino”. (p.73)

As experiências escolares que precedem a formação para a docência e as relações com professores contribuem também para delinear a identidade pessoal dos professores e seus conhecimentos práticos. Eles acrescentam também as

experiências marcantes com outros adultos em atividades extra-escolares, como: esportes e teatros.

Além disso, é importante salientar que fazem menção, de forma clara, aos amigos, às experiências com os pares, às relações amorosas dos futuros professores, a fim de identificar a natureza de suas representações. Tardif (2002)

As inúmeras pesquisas biográficas feitas por formadores, atreladas às disciplinas da formação inicial, apontam que as experiências familiares, escolares e sociais são comentadas pelos alunos-professores como: “ fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas freqüentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe, etc”. Tardif (2002, 74)

Entende-se, dessa forma, que a postura do futuro professor tem raízes na sua história de vida pessoal e escolar, e que os professores “concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário”. (p.75)

Ou seja, o futuro professor aprende a partir de suas experiências como aluno.

As pesquisas desenvolvidas por Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000) identificam diversos aspectos semelhantes à pesquisa citada anteriormente. Tardif (2002)

Entre os professores abordados pelos autores, um bom número mencionou que a sua paixão e opção pela docência começou ainda na infância.

Uma segunda constatação da pesquisa de Tardif também nos parece importante para pensar os saberes experienciais do ofício de professor: é que muitos professores, principalmente mulheres, mencionaram que a escolha pela profissão docente tem origem familiar, ou porque provinham de uma família de professores, ou porque essa profissão era exaltada, tinha “status” no ambiente em que viviam.

Nas palavras de Tardif (2002): “Encontra-se aqui a idéia de “mentalidade de serviço” peculiar a certas ocupações femininas”. (p.76)

Desse modo, esse trabalho, com forte envolvimento afetivo, foi geralmente, uma atribuição das mulheres e das ocupações femininas. Parece , ainda, que o cuidado, a ajuda seja predicado na maioria das vezes das mulheres. Tardif & Lessard (2005)

Contudo, apesar de a experiência pessoal na escola ser relevante na escolha da profissão, “ela seria menos importante do que o fato de ter parentes próximos na área da educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação, aos efeitos da socialização por antecipação”. (p.76), na docência, influenciados pela observação em casa, do ambiente familiar e de um dos pais envolvidos em atividades escolares.

Outro aspecto que merece ser ressaltado na fala dos professores é a influência de seus antigos professores na decisão de optar pela profissão docente e na sua forma de ensinar.

Assim, o professor procura relembrar seus antigos professores, buscando pontos positivos e negativos de cada um, para imprimi-los na sua prática com alunos. Em tempos de aceleradas mudanças no âmbito educacional, alguns professores ainda orientam a sua prática pelo modelo pedagógico tradicional, reproduzindo o que aprenderam na época em que estavam na universidade.

Destaca-se, também, que alguns professores mencionaram as suas experiências escolares positivas e negativas enquanto alunos, como, por exemplo, a satisfação que tinham em ajudar um colega que apresentava uma certa dificuldade em determinado conteúdo. Tardif (2002, p.71) coloca que “tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira”.

Outro aspecto que os professores mencionaram se refere à relação afetiva com as crianças. Nota-se que essa relação aparece antes da formação inicial e permanece. Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno”. Tardif & Lessard (2005, p.159)

A docência dificilmente poderá ser exercida “sem um mínimo de engajamento afetivo para com o “objeto do trabalho” dos alunos”. Tardif & Lessard (2005, p.151)

Além disso os professores dão muito valor àquilo que são como pessoas, sua personalidade, valores, crenças e caráter.

Muitos professores falam que o seu saber-ensinar é uma coisa inata. Entretanto, não podemos esquecer que a personalidade do indivíduo não é inata, mas delineada, construída ao longo da sua própria história de vida.

Sob esse prisma, concordamos com o resultado das pesquisas de Raymond et alii, 1993; Lessard & Tardif, 1996; Tardif & Lessard, 2000, ao enfatizarem a importância da história de vida dos professores, em especial a de sua socialização escolar, no que diz respeito à opção pela carreira docente, estilo de ensinar e relação afetiva no contexto escolar.

As pesquisas evidenciam “que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”. Tardif (2002, p.79)

Contudo, a questão do saber profissional não pode ser reduzida especificamente ao tempo de vida anterior à formação docente e à aprendizagem do ofício de professor, mas implica considerar também a construção dos saberes no decorrer da carreira profissional. Tardif (2002)

A carreira é, portanto, a trajetória dos sujeitos através da socialização (pessoal e profissional) atrelada à história de vida e da institucionalização das ocupações, papéis que os sujeitos devem dominar para desempenhar suas funções.

Percebemos, assim, que a carreira permite vislumbrar a dimensão histórica construída dos saberes, ou seja, do saber-fazer e do saber-ser do professor, considerando que “estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional”. Tardif (2002, p.81)

Com efeito, ela permite embasar a práxis do professor ao que ele é e faz em sua história profissional.

Vemos, portanto, que o saber docente comporta uma dimensão temporal, referente aos processos através dos quais ele é adquirido na carreira docente.

Tardif (2002) evidencia em sua pesquisa que entre os professores que possuem emprego estável, os fundamentos dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira entre os 3 e 5 primeiros anos de trabalho. Ao mesmo tempo, porém, essa etapa da carreira corresponde a um momento crítico, em relação às experiências vivenciadas anteriormente e reajustes ou

transformações segundo as exigências de cada situação do trabalho. Contudo, veremos também que essa etapa está atrelada à socialização profissional do professor e ao que muitos denominam de ““choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural””, (p.82), noções que levantam, inicialmente, o difícil confronto com a realidade da profissão, a complexidade que caracteriza as situações escolares, os desencantos nos primeiros tempos e o rito de passagem de estudante a professor.

Isso remete à importância de voltarmos o olhar para os primeiros anos da carreira profissional, momento de aprendizagem intensa, em que o noviço se confronta com os imprevistos do trabalho cotidiano na escola, aprende a lidar com seu aluno e com as hierarquias escolares. Com a experiência dos primeiros anos, adquire, assim, maior capacidade de lidar com o ensino futuramente.

É nesse espírito que alguns autores (Lortie, 1975; Gold, 1996; Zeichner & Core, 1990 citados por Tardif 2002) propõem uma descrição de duas fases durante os primeiros anos de carreira.

A primeira fase exprime uma exploração (de um a três anos), na qual “o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativa de erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis”. (p.84) Essa fase pode variar de acordo com os professores, pois pode ser fácil/difícil, estimulante, desafiadora ou desanimadora, fazendo com que o professor desista da profissão.

A segunda é a fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), o professor investe a longo prazo na profissão e os outros agentes escolares reconhecem as suas competências. Além disso, “essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros, dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos...)”. p.85

Certamente esse equilíbrio e amadurecimento do professor não acontecem pelo tempo cronológico, mas pelo tempo de vivências que assinalam a trajetória profissional.

Percebe-se que, em meio às práticas do cotidiano escolar, as interações com os agentes e alunos orientam a construção de uma identidade profissional.

Segundo a pesquisa desenvolvida por Tardif (2002) podemos constatar, das análises das entrevistas com os professores, que é a partir da prática que eles julgam a formação obtida antes da universidade. Nessa perspectiva, os professores acreditam que muitas coisas sobre a carreira se aprende na prática, pela experiência, na ação cotidiana. Desse ponto de vista, percebemos que a experiência se cristaliza no saber-fazer ao longo da prática cotidiana e a história de vida e as experiências escolares anteriores exercem um papel relevante na edificação das representações e práticas pessoais do professor para o trabalho docente.

Enfim, os professores acrescentam como fonte de aprendizagem a experiência com outros professores. Confrontados com a realidade do trabalho docente, os professores começam a perceber o distanciamento que existe entre a realidade do trabalho cotidiano e os conhecimentos acadêmicos. Diante desses dilemas, o professor começa a rever como seria o professor ideal.

Em suma, constatamos que, com o tempo, os professores adquirem um domínio maior do trabalho e reconstróem suas próprias aprendizagens.

Por outro lado, há professores que se encontram em situação precária; para eles, as diversas mudanças dificultam a edificação dos saberes experienciais no início da carreira.

Segundo Tardif (2002, p.90) “o fenômeno principal aqui é essencialmente o da instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças freqüentes e de natureza diferente (turma, escola, comissão escolar, etc.)”.

Essa fragilização primeiramente revela a impossibilidade de ter uma relação contínua com os mesmos alunos. Esse problema ocorre especialmente com os professores que têm vários contratos num mesmo ano letivo. Tardif (2002)

Essa ruptura com os alunos e a escola na qual o professor trabalhava ocasiona sérias implicações ao trabalho cotidiano como: recomeçar sempre a cada vez, o que exige tempo e energia para cumprir suas tarefas. Ibidem

Nesse sentido, diante de várias mudanças e da instabilidade profissional, os professores sentem-se frustrados e desanimados por ter de viver nessa precariedade apesar de serem competentes.

Tanto no que se refere aos professores regulares quanto em relação aos contratados, “a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta

diferentes facetas e essa relação está fundamentalmente associada ao tempo".
Tardif (2002, p.99)

Nessa direção, entendemos que a experiência da prática da profissão na carreira docente é essencial na aquisição de competências, habilidades, na edificação da prática. Esse reservatório de conhecimentos construídos na prática leva à edificação dos saberes experienciais. Esses reservatórios de conhecimentos constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais ao longo da carreira.

CAPÍTULO IV- OS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 As características da pesquisa

Todo empenho para a realização desta pesquisa tem como princípio, conforme já foi referido no início deste trabalho, a história pessoal e profissional da pesquisadora, o que resultou em inquietações, que aos poucos motivaram a execução de uma busca mais profunda. Com essa motivação, definimos o tema da dissertação: **os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM.**

Ao desenvolver o tema, buscamos um olhar singular para o professor que trabalha na classe hospitalar. Com esse interesse, nossa proposta foi investigar os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do HUSM.

A participante da implementação metodológica respondeu ao seguinte problema de pesquisa: **Que saberes orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM?**

Como resposta ao problema acima destacado, o estudo assumiu uma característica de investigação qualitativa, do tipo descritiva, com enfoque metodológico de estudo de caso.

As pesquisas do tipo “descritiva” são as mais utilizadas por instituições educacionais e “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Gil, 1999, p.44)

Sabemos que o propósito da presente pesquisa encontra-se alicerçado no paradigma qualitativo, que parte da idéia de que os homens se encontram relacionados ao mundo, compreendendo situações e desenvolvendo conceitos e teorias, sendo então designados como agentes ativos na construção, mudanças e releituras da realidade em que se encontram.

As inúmeras publicações referentes à discussão sobre o paradigma qualitativo surgem em oposição ao positivismo da década de 80. A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o indivíduo age em função de suas crenças, valores, representações e sentimentos. Alves-Mazzoti, A. J. & Gewandsnajder, F. (1998)

Para tanto, o principal recorte da pesquisa qualitativa se dá pelo fato de que essa segue o cunho interpretativo, ou seja, o conhecimento não ocorre de modo imediato, precisando ser desvelado.

Alves-Mazzoti, A. J. & Gewandsnajder, F. (1998) elencam ainda três características essenciais à abordagem qualitativa: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística fundamenta-se no fato de que a compreensão do comportamento ou evento só é possível em detrimento da compreensão das inter-relações que se apresentam num determinado contexto. A abordagem indutiva parte da observação cujas causas se deseja conhecer. A seguir, é preciso compará-las com o propósito de desvendar as relações existentes entre elas no processo de coleta e análise dos dados. Enfim a investigação naturalística é aquela em que o pesquisador procura intervir o mínimo possível no contexto observado.

No entanto, há algumas implicações dessas características para a pesquisa, como o fato de se considerar o pesquisador como principal recurso de investigação e a necessidade de contato direto com o contexto pesquisado, a fim de observar com maiores detalhes os comportamentos.

Justificamos essa escolha pela pertinência da metodologia ao propor uma investigação em torno de conhecer o estudo dos saberes docentes em relação a fatos que já aconteceram, a discursos que legitimam a teoria na formação e atividades que os professores estão desenvolvendo, mediante um procedimento flexível e de caráter descritivo, evidenciando dessa forma uma inter-relação e coerência com o propósito da pesquisa.

O professor participante foi selecionado a partir do critério de ter formação na área de educação e atuação na classe hospitalar do HUSM. Nesse momento consideramos relevante relatar que foi encontrada apenas uma professora que atendesse a esses critérios.

Para esse estudo e resposta ao problema da pesquisa, a técnica de coleta de dados foi: a história de vida, enfatizando o valor da própria história da professora entrevistada; entrevista semi-estruturada e a observação participante.

Com esse enfoque metodológico, foi possível uma exploração daquilo que estava indicado nas questões de pesquisa, quais sejam:

- Que saberes orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria/HUSM?
- Que saberes são produzidos na prática do professor da classe hospitalar, levando em consideração suas experiências profissionais?
- Como os saberes que constituem a prática do professor da classe hospitalar contribuem para a formação do professor para atuar nessa área?

Este estudo assume característica de estudo de caso, que é concebido por Yin como a arte de “investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (...)” (2001, p.32). Com referência à presente pesquisa, procuramos estudar a atuação dos professores na classe hospitalar, levando em consideração os seus saberes.

Compreender o estudo de caso como um estudo empírico no qual investigamos um fenômeno atual acerca de sua realidade, é um indicativo do que propomos, quando partimos da idéia de desvelar as fronteiras existentes entre o fenômeno e o contexto, redefinindo-as e utilizando várias fontes de evidência.

O estudo de caso é apenas uma das diversas formas de se fazer pesquisa em ciências sociais e vem sendo utilizado com freqüência pelos pesquisadores sociais. À guisa de exemplo, podem-se citar: experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos. Yin (2001)

Essa estratégia metodológica intui diferentes propósitos considerados necessários na pesquisa: explorar situações e fatos reais; descrevê-los a partir do contexto em que estão inseridos; e explicar as possíveis variáveis causais de determinados fenômenos em relação a situações que não permitam a utilização de levantamentos e experimentos. De acordo com Gil (1999), o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas.

Para Becker (1997), o estudo de caso tem um propósito duplo: compreender o grupo em estudo e desenvolver declarações teóricas mais amplas a respeito do processo e estrutura sociais.

Fundamentalmente convém ressaltar que o estudo de caso não é uma tática para a coleta de dados, mas, sim, uma estratégia de pesquisa nas ciências sociais que fazem parte de um repertório para realizar a pesquisa, em que o pesquisador deve instituir os procedimentos: é necessário um plano de acordo com determinado contexto. Portanto, neste estudo, para o alcance dos objetivos a que ele se propõe, o caminho trilhado pelo pesquisador foi da seguinte maneira estruturado:

4.2 Os sujeitos participantes do trabalho

Considerando que esta pesquisa buscou investigar os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do HUSM, a seleção do sujeito que constitui o estudo da pesquisa foi realizada de acordo com o seguinte critério:

- Que o professor tivesse formação na área de educação e atuação pedagógica na classe hospitalar do HUSM

Neste momento, consideramos indispensável relatar que encontramos apenas uma professora que atendesse a esse critério.

Dessa forma, constituiu-se então este estudo, sendo a professora da classe hospitalar do HUSM aqui representada pelo codinome de “**VIDA**” para preservar sua identidade.

4.3 Procedimentos do estudo

A professora “**VIDA**” é graduada em Pedagogia, e atua na classe hospitalar do HUSM desde sua implementação em 1995, ocupa o cargo atualmente. Possui

formação em Pedagogia-Habilitação Plena; Especialização em pesquisa e Mestrado em Educação.

A professora “**VIDA**” tem uma longa caminhada no magistério, pois trabalha há dezoito anos na área. “**VIDA**” atuou no ensino fundamental e como supervisora de ensino das séries finais numa escola da rede municipal de 1987 a 1992. Depois, na metade do ano de 1994, trabalhou nas séries iniciais numa escola particular e ainda em 1994 realizou concurso público na UFSM para o cargo de técnica em assuntos educacionais, assumindo no HUSM em 1995. Diante disso, a professora elaborou um projeto de extensão, versando sobre educação e saúde, concretizando então a classe hospitalar do HUSM. Trabalha na classe hospitalar há onze anos, dando acompanhamento educacional aos alunos-pacientes portadores de câncer.

Por ser a pesquisa qualitativa, com enfoque metodológico no estudo de caso, para obtenção dos dados, foi realizada entrevista semi-estruturada com a professora, história de vida e observação participante na classe hospitalar para investigar quais saberes orientam a atuação do professor na classe hospitalar do HUSM, e embasamentos teóricos que sustentem e enriqueçam o plano de estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas. No decorrer da pesquisa, todas as expressões como, por exemplo, gestos, hesitações, foram consideradas como linguagem não verbal que também contribuiu, como atitudes que as palavras não revelaram.

A entrevista constitui-se como a ferramenta principal que impulsiona a trajetória investigativa por sua natureza interativa, que torna viável a exploração de temas complexos, por seu caráter de interação que intui um espaço de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador, proporcionando dessa forma a discussão sobre o tema proposto com base nas informações que o sujeito da pesquisa detém e que transparecem a veracidade da entrevista.

Segundo Gil (1999, p.117): “Pode-se definir entrevista como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

É por meio de entrevistas que o investigador compreende a maneira como os informantes se vêem a si mesmos e a seu mundo, conhecendo-os também através

de suas narrações frente a experiências e a atividades presentes. Enfim é uma gama de perguntas que o investigador pensa formular para a pesquisa em questão.

De um modo geral, as entrevistas para o estudo de caso são muito pouco estruturadas, conduzidas de forma espontânea.

Existe uma variada gama de tipos de entrevistas qualitativas como, por exemplo: entrevistas não estruturadas, entrevistas semi-estruturadas, a história oral e a história de vida. Assim, nas entrevistas não estruturadas, o entrevistador introduz o tema da pesquisa, e não há a imposição de uma ordem rígida de questões. Na entrevista semi-estruturada, também chamada de focal, o entrevistador segue um certo conjunto de perguntas, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Na história oral, o pesquisador busca reconstituir, pelo olhar dos sujeitos envolvidos, um período ou evento histórico, solicitando que falem, contem como foi o evento. Já na história de vida ou autobiografia sociológica, o pesquisador se dedica a conhecer a trajetória de vida do entrevistado, aprendendo com as experiências e visões do sujeito, através de suas próprias palavras. Alves-Mazzoti, A. J. & Gewandsnajder, F. (1998) e Yin (2001)

Tanto quanto a entrevista, a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, pois possibilita perceber diretamente os fatos sem qualquer intermediação.

No entanto, a presença do pesquisador pode se tornar inconveniente para a observação, causando alteração no comportamento dos sujeitos investigados, “destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis”. Gil (1999, p.111)

As pessoas observadas sentem que sua privacidade foi invadida. Desse modo, deve ser levada em conta a reação dos sujeitos investigados no processo.

Segundo o envolvimento do pesquisador, o estudo pode ser participante ou não participante. De acordo com Gil (2001), a observação pode ser classificada em: observação simples; observação participante; e observação sistemática. Na observação simples, o pesquisador observa de forma espontânea a situação ou fato que ocorre. Na observação participante, o pesquisador interage e assume até certo ponto o papel de um sujeito do grupo. Na técnica de observação sistemática, o pesquisador elabora com antecedência um plano específico de observação para

registro das informações, estabelecendo antecipadamente as categorias necessárias à análise da situação estudada.

Partindo de tais pressupostos, optamos pela utilização da observação participante, ou observação ativa, tendo em vista que o observador não é passivo, o pesquisador se torna parte do contexto observado. Assim, pode desempenhar várias funções dentro do estudo de caso, conhecendo a vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

A observação participante apresenta algumas vantagens e desvantagens em relação às outras modalidades. No primeiro caso, possibilita que o pesquisador perceba a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não do ponto de vista externo; facilita o acesso a situações do dia-a-dia e aos membros que se encontram envolvidos. As desvantagens, por sua vez, referem-se às restrições devidas à desconfiança, o que implica limitações ao grupo observado, e o pesquisador pode não ter tempo para fazer as devidas anotações, como poderia fazer um bom observador. Gil (2001) e Yin (2001)

4.4 Plano de análise dos dados

O momento da análise dos dados qualitativos significa que o pesquisador deve “olhar” atentamente todo o material obtido ao longo da pesquisa, ou seja, o relato das observações e a entrevista, buscando relacionar com o referencial teórico construído durante a mesma.

Conforme Yin (2001, p. 131): “A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências, tendo em vista proposições iniciais de um estudo”.

Considerando então que esse é um momento essencial na realização da pesquisa, é preciso que o pesquisador “mergulhe fundo” no material coletado, desvelando mensagens que possam estar ocultas em “olhares” e expressões dos sujeitos investigados. Em seguida, será possível responder ao seu objetivo final,

que, neste caso, consiste em investigar os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do HUSM.

CAPÍTULO V- ANALISANDO AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO DE CASO

5.1 Análise dos dados coletados

Como já afirmamos anteriormente, o momento da análise dos dados qualitativos é o momento em que o pesquisador deve “olhar” atentamente todo material coletado no decorrer da pesquisa e confrontá-lo com o suporte teórico. Entretanto, para introduzir a análise dos dados desta pesquisa, convém inicialmente tecer algumas breves considerações acerca do sujeito participante do estudo.

O tema abordado vem ocupando um lugar importante nas pesquisas sobre a educação e constituindo um amplo e rico contexto de investigação, por isso, para que o sujeito participante se sentisse confortável para expressar seus pensamentos acerca do mesmo, na ocasião das entrevistas e observações, assumimos o compromisso de preservar sua identidade no anonimato e, por esse motivo, neste momento da pesquisa, optamos por referendá-la através do codinome “**VIDA**”.

Após a apresentação do sujeito participante, que gentilmente concordou em colaborar com esta pesquisa, passamos a analisar os dados que foram coletados através da entrevista semi-estruturada, história de vida, observações com a professora anteriormente apresentada, considerando, para tanto, os objetivos delineados no início deste estudo.

A crítica ao modelo disciplinar baseado na racionalidade técnica, que concentrava a atenção na relação professor-saber, na qual o professor detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno, gerou uma série de pesquisas e discussões em torno da questão dos saberes docentes ou conhecimentos dos professores, principalmente a partir da década de 80. As pesquisas apontam para uma “revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais” Nunes (2001, p.02).

Não se pode negar que a tarefa de encontrar uma resposta definitiva sobre o que é preciso saber para ensinar é impossível. Entretanto, essas pesquisas são essenciais para promover uma prática docente mais satisfatória.

O trecho apresentado a seguir ilustra que o saber da professora “**VIDA**” está relacionado com a sua pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e

com a sua experiência profissional, com as suas relações alunos-pacientes e com os outros profissionais que atuam na classe hospitalar.

“(...) ah, na formação que eu tive de pedagogia eles sempre deixavam bem claro: não trazer as suas vidas pessoais para a vida profissional, não misturar. Mas, eu estou sempre me disciplinando para não deixar esse tipo de interferência perturbar o trabalho da classe hospitalar. Mas, como eu falei, o ser humano é uma coisa só, então eu uso o meu filtro, da parte pessoal, ele filtra só as coisas que seriam influências negativas... se eu estou com algum problema de ordem de saúde, eu filtro. Eu sou bem rigorosa nesse sentido. Agora, o que é a parte da minha marca pessoal, da minha personalidade, assim, que eu sei que vai ser uma boa interferência para eles, eu deixo passar como: minha maneira esportiva de dar aula, da forma alegre e criativa. Eu faço os planos ou oriento os planos dos meus voluntários e professores auxiliares, sempre ensino uma coisa, um lado técnico. Tem que ter uma destreza técnico-pedagógica, mas tem que ter aquele lado infantil. Então eu fico olhando os planos, tem um olhar infantil? Então essa é a minha marca pessoal. Isso fica sempre. Eu já falei e torno a falar, a relação professor/aluno, principalmente classe hospitalar, tem que ter aquele jogo de amorosidade ... é uma cumplicidade”.

Nessa perspectiva, é necessário estudar os saberes, articulando-os com esses elementos integrantes do trabalho do professor. Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que o saber dos professores é um saber social, por várias razões:

- porque é partilhado com todo o grupo de professores que trabalham numa mesma organização;
- porque esse saber é produzido socialmente e resulta de uma negociação entre diversos grupos;

- porque o professor trabalha com sujeitos;
- o saber dos professores (saberes a serem ensinados e o saber ensinar) depende intimamente da história da sociedade;
- o saber do professor é um saber em construção ao longo de uma carreira.

Isso nos remete à concepção de que a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. O professor se reconhece na relação com o outro. Para Tardif (2002, p.36), pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Para ilustrar essa concepção teórica com relação ao saber plural, trago a fala da professora quando diz:

“A criança vai dar o direito para ti de uma certa forma de tu intervir na vida dele. Aí, como ele te dá esse direito não é pelo conhecimento que tu vai passar para ele, até pode. Mas, em primeiro é se tu conseguiu seduzi-lo. Esses laços vão se amarrando mais pela afetividade, isso é que é importante... Quanto à abordagem educacional eu estou segura, até porque eu tenho também os saberes da experiência então isso vai ajudar bastante. Tenho a parte da formação, tenho toda a parte metodológica”. “VIDA”

Percebe-se então que o saber da professora é plural porque provém de diversas fontes de saberes, saberes pessoais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Com base na fala da professora entrevistada, compreende-se que a prática incorpora uma diversidade de saberes, com os quais os professores estabelecem

diferentes relações. Gauthier (1998) concebe o ensino como um reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências da prática.

Sob essa perspectiva, o professor influencia de forma determinante o desenvolvimento da prática educacional no ambiente hospitalar.

As pesquisas evidenciam que a prática de ensino em uma classe hospitalar requer preparo didático, pedagógico e uma sólida estrutura psicológica. Cabe ressaltar aqui que o professor é imprescindível nessa relação de aprendizagem no contexto hospitalar, auxiliando significativamente na reabilitação do paciente-aluno.

O professor é o mediador da criança e do adolescente com o contexto hospitalar. Ao entrar no hospital, o professor começa a fazer parte da vida deles. Por isso, o relacionamento do professor com o aluno deve ser permeado de afetividade, alegria, sensibilidade, atenuando o sofrimento, a agressividade e a tristeza da criança doente.

“(...) a sala de aula é um espaço aberto, ele não tem fronteiras e, não tem fronteira de sentimento, nem de conhecimento o espaço escolar. E ali é o lugar que eles nos têm como uns parentes, uns familiares”. “VIDA”

De acordo com o relato da professora “**VIDA**”, o projeto desenvolvido para a implementação da classe hospitalar foi pensado para que o paciente-aluno receba os fundamentos educacionais, desde o momento em que ele entra no hospital. Para tanto, a classe hospitalar busca suprir as necessidades educacionais, minimizando as perdas no processo ensino-aprendizagem do paciente-aluno.

Dessa forma, para que o aluno-paciente desenvolva uma atitude positiva, tanto o profissional da saúde como o professor necessitam facilitar a adaptação da criança e do adolescente frente ao impacto da hospitalização, promovendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dentro de uma perspectiva de humanização hospitalar.

O saber dos professores não está centrado num objeto material, e, sim, num objeto humano. As atividades do professor e a origem do trabalho são modificadas profundamente através da interação humana.

Diante da realidade hospitalar, é relevante destacar o perfil dos alunos-pacientes, pois são alunos participantes, críticos e alegres, o oposto da representação que temos de uma pessoa que se encontra hospitalizada ou em tratamento. A esse respeito “**VIDA**” nos diz que:

“(...) a primeira olhada, paciente hospitalizado, com leucemia te dá a idéia daquele paciente passivo, resignado, triste e melancólico. Na verdade eles não representam esse esteriótipo, não representam o tipo de clientela que a gente tem. Eles são completamente o oposto, eles são: supercriativos, são alegres, são de uma certa forma muito disciplinados, são exigentes com o planejamento. Eles mesmos querem saber o que tem hoje pra aula. Não é uma coisa forçada, eles vêm porque gostam, eles são esperançosos, eles têm prazer, eles gostam do contato com os professores”.

Julgamos importante ressaltar nesse momento que esse sentimento de acolhida, prazer em estar na classe hospitalar, se deve muito às interações estabelecidas com a professora “**VIDA**”, permeadas de atenção, carinho, disciplina e amor. Enfim, ao seu saber pré-profissional, saberes da formação profissional e saberes experienciais. É nesse ambiente que são validadas suas habilidades e competências. É assim, diante desse exercício cotidiano da prática docente, que se constituem os saberes experienciais na classe hospitalar.

“(...) o formato das aulas é bem mais curto, o planejamento existe, mas ele é mais imediato. Aí, eu tenho que me despojar daquela formação, que era dado para nós que a educação prepara para a vida, sempre pensando no futuro do aluno, ele enquanto ser em formação, mas a educação é mais prospectiva. Daí eu tive que me

*despojar desse viés, e eu tenho que fazer uma educação para hoje. Eu tenho que ser imediatista, a criança entra, a gente faz um planejamento normal como nas escolas, com começo, meio e fim, mas sem fazer ganchos para a próxima aula, para o próximo mês, ele é pontuado para o imediato. Porque, afinal eu trabalho com uma clínica que a vida e a morte elas caminham num jogo de disputa. Eles estão sempre, a cada hora, a cada minuto estão disputando essa guerra. Isso foi bem complicado, me formatar para isso. É uma clientela seriada na sala, tem criança de 2 até 12 anos, então tu tens que ter um discurso que dê conta de toda essa clientela, atuando, participando e construindo juntos”. **“VIDA”***

Diante dessa realidade, consideramos os estudos de Tardif, a quem é bom nos reportarmos para fundamentar pensamentos, quando diz que o professor de excelência deve conhecer a sua matéria, seu programa e disciplina, “além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (p.39)

Ao refletir sobre essa questão, Tardif & Lessard (2005) salientam que o tratamento com o objeto humano levanta questões complexas “do poder, da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro”. (p.30) E, quando o objeto humano se encontra em posição de fragilidade, em relação ao trabalhador, essas questões são ainda mais exigentes como, por exemplo: as crianças, os enfermos, os idosos, etc.

Na opinião de Tardif & Lessard (2005, p.31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. O objeto humano é o núcleo do trabalho docente.

Veremos na próxima fala o difícil processo de pensar em doença e morte no exercício da docência. Nesse momento podemos perceber que uma das maiores dificuldades de **“VIDA”** é manter o equilíbrio emocional, aceitar a morte. Entretanto, manter esse distanciamento aluno-paciente X professor é extremamente difícil, considerando o ambiente afetuoso com que a professora recebe os alunos na sala. A sala da classe hospitalar é pequena fisicamente, mas enorme quando se trata do

caráter humano e solidário, motivando os alunos a aprender. Ressalta-se que não são apenas as crianças que sentem prazer em estar na sala, os pais também, visto que em função do espaço em vários momentos a professora tem que convidá-los a se retirar da sala para poder orientar as atividades pedagógicas.

“ A parte emocional eu tenho dificuldade, são muitos pacientes, cada um com o seu dano pessoal, sua história pessoal. Aí, vem a criança se expõe, aí eu absorvo, aí vem a mãe que adora conversar, conta os problemas na ordem familiar e a gente vai absorvendo os problemas de ordem de vida e morte. As questões das perdas, a morte, é muito dramático para nós, porque tu tens que fazer um exercício de aconchego, o apego e depois o desapego. E saber que tu nunca mais vais ver aquela criança, que até ontem estava com todo potencial. A gente não tem acompanhamento de psicólogo no hospital, deveria ter um suporte psicológico. O que a gente consegue às vezes é a assessoria da nossa colega, que é psicóloga do serviço. De repente, ela nem percebe como é importante a orientação informal que ela dá para nós, pra mim principalmente. (...) nós temos compromisso com eles, dar o carinho, como é que eu posso dizer, tem que ser técnico e tem que ser amoroso. Tu não podes deixar isso, é isso que acolhe as crianças, as mães vêm ali felizes. A sala é pequena e eu digo: vamos deixar a sala só para as crianças, mas não adianta, elas querem, porque não é a pessoa, não sou eu, não é a sala, é aquela coisa, é aquilo que pulsa lá dentro”.

Pode-se perceber que existe, apesar das dificuldades, um exercício penoso, uma preocupação da professora em preparar os alunos para a vida, embora saibamos que todos nós iremos morrer um dia.

Pensar em doença e morte é um processo difícil para todo ser humano, porque todos acreditam que viverão até a velhice, e grande parte das pessoas pensam que a morte acontece com os outros, até o momento que acontece com algum membro da sua família. Dessa maneira, para uma criança ou adolescente essa idéia parece mais remota ainda. Essas presumem que irão concluir seus estudos sem

interrupções. Entretanto, quando repentinamente se defrontam com uma doença e necessitam de hospitalização em função de um tratamento ou internação, essa ruptura com a escola faz com que elas se sintam fraudadas nos seus direitos.

Nesse sentido, encontramos na fala da professora “**VIDA**” a forma com que ela conduz a questão da morte com ela mesma, com os alunos-pacientes e com os pais na classe hospitalar.

“(...) a gente não fica leve quando tem problema de perda, claro que a gente é um profissional, vou dizer assim, nós fomos doutrinadas no fazer a educação em hospitais, tem um exercício de máscaras, as máscaras são necessárias, eu acho que a gente tem que passar a verdade, mas tem outras horas que tem que ousar como, por exemplo, quando eu estou numa sala dando aula, vem uma, eu olho e vejo uma mãe chorando, sei o que houve. Então tu olhas para a mãe, tu tens que dar o conforto para ela, para a família, mas as outras mães sofrem igual. Aí tu tens que ter um controle emocional tal que tu demonstra pra aquele grupo, mas se tu virar o rosto, tu tens que voltar com o rosto com uma expressão alegre para as crianças não notarem o ocorrido. É um exercício penoso, porque como é que o ser humano vai ter capacidade de fazer esse jogo de sentimentos, não é só expressão é muito além de dor. Tu tens que fazer, porque como é que tu vais voltar, olhar para a criança e tu vais deixar isto dentro do teu espaço, que é para a vida, tu vais deixar entrar a força da morte ali dentro. Tu não podes, aí tu tens que sacudir a cabeça e voltar e começar a falar alto, faz uma expressão que eles não fiquem sabendo que perderam um coleguinha de aula. A gente nunca deixa a morte entrar ali dentro, ela entra, mas na verdade ela não é uma convidada. No momento que for preciso, a gente aborda o assunto”.

Na análise da narrativa feita pela professora estudada, percebe-se a mesma como alguém capaz de superar obstáculos inerentes a sua atuação, pois, apesar de não possuir formação profissional para o exercício da docência na classe hospitalar, o que orienta a sua atuação são as suas vivências pessoais e profissionais. Assim,

todas essas situações permitem a tomada de consciência dos professores sobre seus próprios saberes. A profissão docente exige uma formação longa e especializada, que requer saberes teóricos e práticos. É claro, também, que acontece de a formação ser completada com a atividade prática. Nesse caso, o professor aprende a partir do exercício cotidiano, a fim de internalizar e produzir os saberes considerados importantes para o seu trabalho.

Do ponto de vista dos estudos sobre os saberes, como já havia sido sublinhado anteriormente, Tardif (2002) atribui o foco à noção de saber plural. Nessa perspectiva, reflete o que o próprio professor diz a respeito do seu saber-fazer e de seu saber-ser.

Ressaltamos neste momento que a professora “**VIDA**” considera a sua experiência na profissão como fonte privilegiada do seu saber ensinar. Tal afirmação pode ser confirmada a seguir:

“(...) de abordagem educacional, eu tô segura, até porque agora eu tenho também os saberes da experiência, então isso vai ajudar bastante, tenho a parte da formação, tenho toda a parte metodológica, porque formação, no caso assim, na época era uma coisa válida, não eram oportunizadas observações em sala de aula, os estágios que eu fiz foi consulta para os professores, então ele é diferente daquilo que tu fores usar na prática, eu tinha que saber o saber escolar, lá para o professor os saberes pedagógicos. Tu sai muito técnico. E assim, até o teu discurso, o teu diálogo com o aluno, tu tens que trabalhar essa parte, só no dia-a-dia tu vais aprendendo a fazer”.

Nesse momento, acreditamos ser oportuno lembrar Tardif e Lessard (2002), quando constataram, através de pesquisas, que os professores salientam diversas aptidões, competências, talentos, conhecimentos, etc., relacionados ao exercício do trabalho. Ou seja, uma pequena percentagem corresponde aos conhecimentos teóricos adquiridos e produzidos na universidade. Os professores também ressaltam a contribuição dos fatores cognitivos: “sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc.” (Tardif, 2002, p.61) Finalmente,

os professores se referem a conhecimentos sociais partilhados entre os sujeitos no ambiente escolar.

Pesquisas como as realizadas por Tardif e Lessard (2002) revelam que o saber profissional é plural, relacionando-o com o lugar em que atuam, com as organizações que os formam, com seus recursos de trabalho e com sua experiência de trabalho.

É importante deixar claro que os saberes não podem ficar ancorados apenas na proveniência social, negligenciando as dimensões temporais do saber profissional, parafraseando Tardif (2002): “sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira”. (p.67)

Nesse sentido, encontramos na fala da professora “**VIDA**” os vestígios da socialização primária e escolar, marcada profundamente pela dimensão temporal, contribuindo para construção do EU profissional.

(...) eu sou exigente comigo e com os pacientes-alunos, como hábitos e coisas que eu acho importantes para a formação deles também. Eu vou pedir aquilo que eles podem dar, vou “exigir” aquilo que eles podem dar, tudo em benefício para melhorá-los, mas a gente se choca realmente porque a formação não dá aquele preparo, se tivesse mais observações em sala de aula, aí iríamos melhor. Só que eu tenho um suporte de uma mãe como professora, uma família de professores, então me deu essa versatilidade para trabalhar”.

Essa inscrição no tempo vivido e não cronológico é extremamente importante para compreender o saber docente. Assim, as experiências vividas na família e no contexto escolar são fixadas na memória do sujeito, antes mesmo que ele tenha desenvolvido “um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências” (Tardif, 2002, p.67). Além disso, o indivíduo possui referenciais de tempo e lugares para indexar e gravar essas experiências na memória. As questões afetivas são assinaladas sob forma de preferências ou de repulsões.

Além dos saberes da formação profissional e dos saberes experienciais, acredito que existe outro saber que orienta e determina a prática pedagógica. São as experiências familiares e escolares dos professores. Assim, as vivências familiares e escolares influenciaram de forma significativa a prática pedagógica da professora “**VIDA**”, pois a professora estudada viveu num ambiente de muita união onde cada um tinha as suas responsabilidades.

“(...) Eu e meus irmãos desde pequenos determinávamos nosso tempo e nosso espaço, a responsabilidade da tarefa de aula, tinha que aprender no colégio, quando não aprendia tinha que fazer os exercícios em casa até aprender, mas isso a mãe nunca nos cobrou, nunca nos ensinou, era uma coisa natural da nossa criação. Eu acho que pelo exemplo dela de responsabilidade a gente vai projetando. As influências que nós tivemos foi muito da nossa mãe, porque a nossa vida foi centrada nela. A mãe é uma pessoa que lê muito, estudou, depois de aposentada no magistério. Ela fez vestibular e passou em filosofia, com cinquenta e poucos anos. E meu avô também influenciou muito, ele é autodidata, ele aprendeu a ler e a escrever sozinho. Ele tem paixão pelo conhecimento, eu acho que é uma coisa genética da família. Ele dizia que os filhos dele tinham que ser professores, as mulheres tinham que ser professoras, era o status. Ele sempre estimulou a estudar, dizendo que o único legado para as gerações futuras seria o estudo, a cultura, então ele investia nisso. E os filhos já foram criados sempre com a leitura, os netos também. Viver no mundo dos livros não é novidade, é uma continuidade, é uma coisa como respirar”.

Nesse sentido, tudo que foi interiorizado das vivências em família ou escolares constitui uma trama histórica que delinea, em larga medida, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Portanto, os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem ao longo da carreira, ou seja, “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e

dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças”. (Tardif, 2002, p.70)

Ressalta-se que a prática na classe hospitalar do HUSM não é orientada apenas pelos saberes experienciais, mas também pelos saberes adquiridos da socialização anterior à formação profissional para o ensino, pois a mãe e o avô influenciaram positivamente e modelaram a postura da professora “**VIDA**” em relação ao ensino.

Sob essa perspectiva, os saberes experienciais da professora não seriam pautados apenas no trabalho em sala de aula, decorreriam na maior parte de pré-concepções do ensino e de aprendizagens herdadas da história escolar.

Outro aspecto que merece ser ressaltado na fala da professora é a influência de seus antigos professores na decisão de optar pela profissão docente e na sua forma de ensinar.

Assim, o professor procura lembrar seus antigos professores, buscando pontos positivos e negativos de cada um, para imprimi-los na sua prática com alunos. Em tempos de aceleradas mudanças no âmbito educacional, alguns professores ainda orientam a sua prática pelo modelo pedagógico tradicional, reproduzindo o que aprenderam na época em que estavam na universidade.

Na sua fala a professora “**VIDA**” revela o que teoricamente já abordamos.

“Tinha uma professora que me marcou bastante, era uma professora de português do ensino médio. Ela era criativa, e isso me atrai bastante nas pessoas, que me trazem novidade. O conteúdo era sobre os verbos de ligação, a gente tinha que escolher uma música de qualquer repertório e tinha que transformar a letra só em verbos de ligação e se apresentar para a turma lá na frente. Isso ajudava no entrosamento com a turma toda era divertido, tinha todo um movimento. Então foi uma referência, ela era muito caprichosa no trabalho dela, ela tinha uma letra que até hoje eu sigo a letra dela. O quadro era um capricho, todo material dela era um capricho e eu sempre disse assim: eu quero ser igual a ela e até hoje eu procuro fazer. Eu achava ela fantástica, tudo nela era bonito, ela era bem pequenina, bem delicada, um amor”.

Sob esse prisma, concordamos com Tardif (2002) ao enfatizar a importância da história de vida dos professores, em especial a sua socialização escolar, no que diz respeito à opção pela carreira docente, estilo de ensinar e relação afetiva no contexto escolar.

As pesquisas evidenciam “que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”. Tardif (2002, p.79)

Contudo, a questão do saber profissional não pode ser reduzida especificamente ao tempo de vida anterior à formação docente e à aprendizagem do ofício de professor, mas implica considerar também a construção dos saberes no decorrer da carreira profissional. Tardif (2002)

Com efeito, ela permite embasar a práxis do professor ao que ele é e faz em sua história profissional.

Além dos aspectos até o momento analisados, acredita-se que existem outros determinantes que também orientam os saberes da prática na classe hospitalar que são os saberes produzidos na prática, levando em consideração as suas experiências profissionais e como os saberes que constituem a prática do professor da classe hospitalar contribuem para a formação do professor para atuar nessa área.

Na concepção de Tardif (2002), percebe-se que os professores impossibilitados de controlar os saberes profissionais, curriculares e disciplinares, criam saberes a partir do que eles compreendem e dominam. Para eles, esses saberes que dominam se caracterizam como práticos ou experienciais, porque estão ligados à ação do professor.

Ceccim (1997) e Ortiz (2002) ressaltam requisitos oriundos da teorização para a interface do atendimento entre saúde e educação, pois são vários os debates sobre as competências e habilidades de cada área. Primeiramente, o professor necessita conhecer as dependências e funcionamento das unidades hospitalares, para que, no caso de uma emergência no transcorrer da aula, ele saiba como proceder imediatamente. Um segundo requisito de total relevância é que o professor

conheça as principais patologias da unidade em que trabalha, para respeitar os limites clínicos de cada criança e adolescente, com sensibilidade, respeitando assim seus limites físicos.

Cite-se Tardif (2002, p.23), quando afirma que: “Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional (...)”.

Precisamos repensar a formação do professor, levando em conta os seus saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, apontados por Tardif (2002), e as realidades específicas do trabalho no ambiente hospitalar.

“(...) fora os saberes da cultura escolar que é específico da nossa formação, não sei se contituem como saberes é a parte das relações pessoais ali na classe, conhecimento do outro. Acho que também é uma condição de saber, que às vezes as escolas não conseguem ter esse tipo de tempo para trabalhar essa questão, os saberes afetivos, do aluno ter uma proximidade com o professor. Na classe hospitalar a gente tem esse tempo, é uma educação mais singular, ali tu trabalhas mais com a individualidade deles. Nós aprendemos a ver o conhecimento como um todo, não tem fragmentação, isso é só Ciências, Matemática ... tu perdes aquela idéia de fragmentação do ensino. É um exercício de flexibilidade, de planejamento, tu aprendes a ver a vida diferente, eu sempre digo, fazem com que a gente aprenda a ver a vida de forma diferenciada, eles ensinam pra nós, profissionais, a ter esse amor pela vida. Então o que a gente passa pelo dia-a-dia achando que é uma coisa rotineira, pela luta pela vida que eles têm, eles nos ensinam a ter amor, paixão pela vida também.

Assim, a entrevista coletada e as observações mostram que a classe hospitalar produz saberes de ordem afetiva e metodológica. Nota-se que essa relação aparece antes da formação inicial e permanece. Os professores investem muito,

emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno”. Tardif & Lessard (2005, p.159)

A docência dificilmente poderá ser exercida “sem um mínimo de engajamento afetivo para com o “objeto do trabalho”, os alunos”. Tardif & Lessard (2005, p.151)

Contudo, descobrimos que a professora “**VIDA**” reconhece que é importante o professor ter alguma disciplina referente à classe hospitalar, para o aluno ter noção de que educação não se faz só em sala de aula. Entretanto, sabemos que não basta ter a formação teórica, os saberes pré-profissionais e experienciais são extremamente importantes para a edificação do saber profissional. Destacamos ainda, que, no caso da professora, ela produziu os saberes na prática, no dia-a-dia.

“(...) Essa discussão toda que a inclusão está fazendo, dentro do meio educacional sobre o respeito à diversidade dos alunos. A discussão de gênero, raça, religiosidade, sexo etc. é importante. A educação está abrindo mais seu plano de ação, a criança doente também é uma parcela da comunidade escolar, que também tem que ser assistida e valorizada. Então é importante ter nas universidades uma ACG que abordasse toda essa diversidade que pode ser apresentada dentro de uma escola, não precisa ser tão específico da classe hospitalar, mas que sejam contempladas todas as variações que possam acontecer dentro das escolas”.

Para tanto, a educação inclusiva busca garantir o direito de todos à educação de qualidade, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças e necessidades educacionais dos alunos. Sob essa ótica, a classe hospitalar, enquanto modalidade da Educação Especial, se fortalece no bojo da luta pelo direito à educação e promoção da vida.

Nessa direção, entende-se, que os saberes pré-profissionais e experienciais constituem a prática da classe hospitalar, contribuindo para a formação do professor para atuar na área.

“(...) tu vais por curiosidade, tentando ser o melhor profissional possível, aí tu tens que aprender, quando tu entrar na unidade. Tem todo um cuidado para tu entrares no quarto com isolamento, tem que usar máscara, tem que fazer assepsia na mão e tudo mais. Isso é importante as pessoas saberem. Se uma criança passar mal, tiver uma intercorrência, a quem devo avisar? Procuo por quem? Tem alguma criança que nauseou, tem que ter um materialzinho ali pra receber, para atender uma emergência direta para depois chamar o profissional. Então esses cuidados são básicos para nós, dar a aula e conhecer um pouco da particularidade da doença. Agora se me perguntarem assim, quantos leucócitos, não sei e não quero saber, porque eu não pontuo a minha prática na saúde, eu não sou profissional da saúde, então deixo bem marcado o meu discurso, é pra fins educativos”.

Além disso outro fator que contribui para a formação do professor na área é o professor ter um maior contato com os profissionais da saúde, facilitando o seu acesso ao hospital.

“(...) o mecanismo que vai fazer com que o professor se sinta melhor seria esse docente ter um livre acesso com as equipes de saúde, a equipe de saúde num termo geral, dentro da saúde da Enfermagem, da Medicina, dos gestores de classe, porque vai facilitar o trânsito deles. No sentido de trazer mais benefícios e legitimar mais o trabalho que é feito. Se ele ficar um profissional isolado, dentro da sua disciplina, ele vai fechar as portas para a interdisciplinaridade. E a riqueza da classe hospitalar é essa, é um espaço só e tu vais discutir vários saberes, tu tens interferência de vários saberes, tu trabalhas com odonto, tu trabalhas com nutrição e ali naquele meio, naquele espaço que tu vais abrir, o labirinto, que tu abres todas as portas. Então ser um profissional que transita por outras áreas vai dar uma riqueza maior de conhecimentos para os alunos”.

A explicitação aqui trazida expressa que a interlocução entre saúde e educação pode se revelar em práticas facilitadoras não somente do acesso ao conhecimento, mas basicamente a uma melhor condição de vida em termos de qualidade, garantindo a promoção à saúde.

CAPÍTULO VI- FINALIZANDO O ESTUDO DE CASO

6.1 Uma reflexão sobre o estudo realizado

Este estudo teve como tema: **os saberes que orientam o trabalho do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM**. O sujeito desta pesquisa foi uma professora graduada em Pedagogia, que atua na classe hospitalar do HUSM, aqui representada pelo codinome “**VIDA**”.

As informações foram coletadas por meio da história de vida, enfatizando o valor da própria história da professora entrevistada; entrevista semi-estruturada e a observação participante.

A professora sujeito deste estudo concordou espontaneamente em participar da pesquisa. A recepção na classe hospitalar sempre transcorreu de maneira acolhedora, e cada visita durou, em média duas horas. Nesses contatos percebemos o quanto a professora contribui com seus saberes plurais para o processo ensino/aprendizagem dos alunos da classe hospitalar do HUSM.

Ao concluir as entrevistas, tendo construído a análise, podemos dizer que o material coletado é vasto. Embora houvesse uma pauta, em diversos momentos a entrevista tornou-se tão prazerosa que fez não só a entrevistada como também a entrevistadora viajar na sua história de vida pessoal e profissional, sendo difícil, portanto, controlar a livre expressão do sujeito pesquisado, por isso compreende-se que este trabalho pode servir como um rico campo de pesquisa, ir além do que se limitou como questão de investigação.

Na construção da análise, foram considerados apenas os conteúdos que tinham uma relação com as questões de pesquisa, definidas como indicadores da investigação e que a seguir serão analisadas ponto a ponto.

Quanto aos saberes que orientam a atuação do professor na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM, podemos dizer que os saberes pré-

profissionais e experienciais do professor influenciam de forma determinante o desenvolvimento dessa prática educacional.

As pesquisas evidenciam que a prática de ensino em uma classe hospitalar requer preparo didático, pedagógico e uma sólida estrutura psicológica.

No entanto, partindo da realidade analisada, constatou-se que ter a formação profissional para atuar na classe hospitalar, embora possa auxiliar no momento de o professor trabalhar com os alunos-pacientes, poderá não ser suficiente para assegurar seu desempenho na classe hospitalar, o que implica pensar as suas vivências pessoais e profissionais.

Nesse sentido, ressaltamos que o desenvolvimento dos alunos-pacientes da classe hospitalar do HUSM se deve aos saberes pessoais e profissionais da professora “**VIDA**”, que orientam a prática nesse ambiente.

Acreditamos que uma turma de professores pode ter a mesma formação acadêmica, entretanto o diferencial na atuação prática docente serão os saberes plurais, as vivências na família, escola, valores, identidade etc., que farão o diferencial no desenvolvimento prático do professor.

Os saberes de “**VIDA**” são regidos e, ao mesmo tempo, são frutos dos saberes pré-profissionais, saberes da formação acadêmica e da experiência.

É necessário (re) significar a formação de professores para além das questões metodológicas e didáticas, abarcando questões dos saberes docentes, que se fazem presentes tanto na história do professor, como na das instituições de formação, da sociedade etc.

É conveniente ressaltar que a professora “**VIDA**”, na prática da classe hospitalar, lança mão de diferentes saberes, articulando-os com a formação docente. Pode-se perceber, durante a coleta de dados, que a família de “**VIDA**” foi extremamente importante na edificação do seu Eu profissional, que reflete as representações e vivências dos indivíduos que se encontram imersos nele. Enfim, a atuação do professor se baseia em juízo de valores morais e sociais, ou seja, em sua experiência.

Além do exposto na pesquisa, evidenciamos que uma grande parte da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida que reflete as representações e vivências dos indivíduos que se encontram imersos nela.

Ainda que a classe hospitalar do HUSM apresente significativas limitações, quanto ao espaço físico e recursos financeiros, a professora “**VIDA**” consegue transpor os obstáculos, fazendo uso de seus saberes plurais, permeando as atividades do ambiente com carinho, amor, disciplina, motivação e criatividade, levando um colorido àquele ambiente branco. Esses saberes adquiridos ao longo da carreira se traduzem no seu saber-fazer que é mobilizado e utilizado no exercício da profissão docente.

Quanto aos saberes produzidos na prática do professor da classe hospitalar, levando em consideração suas experiências profissionais, foi observado que a classe hospitalar do HUSM produz saberes de ordem afetiva e metodológica. Por intermédio da pesquisa, chegamos à constatação de que os professores investem muito na emoção, decorrente da relação professor/aluno.

Outro aspecto importante a referir é que reconhecemos a relevância de o professor ter alguma disciplina referente à classe hospitalar, para o futuro professor ter noção de que educação não se faz só em aula. Destacamos ainda que, no caso da professora, ela produziu os saberes na prática no dia-a-dia.

Nessa direção, entendemos que os saberes pré-profissionais e experienciais constituem a prática da classe hospitalar, contribuindo para a formação do professor para atuar na área.

Logo, a atuação do professor na classe hospitalar do HUSM é marcada pela pluralidade de saberes.

Finaliza-se então este trabalho, acreditando que os saberes contribuem para a formação dos professores e dos alunos-pacientes envolvidos na atividade prática pedagógica nesse ambiente. Assim, é relevante considerar as relações sociais nas quais o professor está imerso, interessando-nos pela construção da identidade profissional desse professor.

Com essas considerações, ressaltamos a importância cada vez maior de refletirmos sobre os saberes do professor que atua na classe hospitalar e, de, acima de tudo, através de espaços de discussão sobre o tema, tentarmos contribuir para uma possível transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BORGES, C. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Realidade. V. 22, nº 74. Campinas abril de 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 08/08/2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1/2002. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2002.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dez. de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasil: CORDE, 1994.54p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**. Resolução nº 41, de 13/10/1995. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Imprensa Oficial, 1995.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2, de 11/09/2001. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/Imprensa Oficial, 2001.

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

_____. Projeto de Lei nº Projeto de Lei Nº229/2003. Dispõe sobre a garantia do direito da criança e do adolescente ao atendimento pedagógico e escolar na internação hospitalar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS

CAIADO, K. R. M. **O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar**: um espaço em construção. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. P. 71-79.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CECCIM, R. B. ; CARVALHO, P. R. A. (Org.) **Criança Hospitalizada**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

CECCIM, R. B. ; FONSECA, E. S. de. **Classe Hospitalar**: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional à criança e ao adolescente hospitalizado. Revista Integração, Brasília, V. 9, nº 21, p. 31-40, 1999.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

_____. **Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas**. Revista Brasileira de Educação Especial/Universidade Estadual Paulista. V. 8, nº 2, 2002. Marília:Unesp-Marília-Publicações, 2002. p. 205-215.

_____. Aspectos da Ecologia da Classe Hospitalar no Brasil. Disponível em: www.educaonline.pro.br. Acesso em 29/08/2004.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G. E. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. (org.). Cartografias do trabalho docente: Professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e tradução de Roberto machado. Rio de janeiro: Edições Graal, 17ª edição, 1979.

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

FUNGHETO, S. S. **A doença, a morte e a escola para a criança com câncer: um estudo através do imaginário social.** 1998. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.**-5. ed.-São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola.** In: GHIRALDELLI Jr. (org.) *Infância, escola e modernidade.* São Paulo: Cortez. Curitiba. Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. P. 127-174.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. EPU, 1986.

_____. O professor , seu saber e sua pesquisa. *Educação & Realidade.* V. 22, nº 74. Campinas abril de 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 08/08/2005.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D. e MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MATOS, E. L. M. **O desafio ao professor universitário na formação do pedagogo para a atuação na educação hospitalar.** Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1998. (Dissertação de Mestrado).

NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2 ed. Porto. Porto Editora, 1995.

_____. (org.) **Vidas de professor.** 2 ed. Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Realidade. V. 22, nº 74. Campinas abril de 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 08/08/2005.

ORTIZ, L. C. M. **Classe Hospitalar**: reflexões sobre sua práxis educativa. 2002. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez, 1999.

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

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

VASCONSELOS, S. Acompanhamento Escolar em Hospital e o Discurso do Adolescente. In: III Encontro Nacional e I Encontro Baiano sobre Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar, 2004, Salvador. **Anais** III Encontro Nacional e I Encontro Baiano sobre Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar, 2004,

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**; Trad. Daniel Grassi-2ed.-Porto Alegre: Bookman, 2001.

Anexo 1: Roteiro da entrevista aplicada ao professor da Classe Hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria- HUSM.

Entrevista semi-estruturada

Saberes pessoais do professor

1. Quem é a ...
2. Como era constituída a tua família na infância?
3. Como eram as brincadeiras antes da entrada na escola?
4. Outras lembranças marcantes em relação à infância.
5. Fala sobre tua infância / adolescência / idade adulta.
6. Conta um pouco da tua família.
7. Fala sobre os amigos e amizade.
8. Comenta sobre a tua vida fora do ambiente de trabalho.
9. Lazer.
10. Vida social.
11. Descreve como é teu dia-a-dia.
12. O que fazes para relaxar quando estás cansada?
13. O que fazes no teu tempo livre?
14. O que costumavas fazer no fim de semana?
15. Costumas:
 - ir ao cinema. Que filmes são os preferidos?
 - ouvir música. Que música são as preferidas? Que estilo? Qual o último CD que comprou? Quando?
 - ir ao teatro. Que tipo de peça?
 - shows. Que tipo?
 - fazer viagens. Que locais são os preferidos?
Qual a última viagem que fizestes?
16. Praticas alguma atividade física?
17. Assinas alguma revista/jornal/TV? Qual?
18. Quais os programas de TV que assistes? Que frequência?
19. Quais são teus sonhos?
20. Já enfrentastes alguma situação em que os saberes pessoais se fizessem mais necessários que os demais saberes da profissão professor?
21. Como esses saberes pessoais podem interferir na formação pedagógica/humana das alunas?

Saberes provenientes da formação escolar

1. Fala sobre o início de tua escolaridade.
2. Como era a escola em que fizeste a educação básica?
3. Lembras do teu primeiro dia de aula?
4. Como era a tua primeira professora?
5. Lembrança de professores na escola. Quais os teus professores mais marcantes?
6. Lembrança de colegas.
7. Tu gostavas de freqüentar a escola?
8. Como tu eras enquanto aluna?
9. Como eram as brincadeiras na escola?
10. Alguma situação especial vivida na escola.
11. Como tu vias a escola no ensino médio?
12. Que curso fizeste? (magistério, contabilidade...)
13. Como eram os teus professores?
14. Tu gostavas de freqüentar a escola essa época?
15. Tinhas preferência por alguma disciplina?
16. Como eram os teus colegas?
17. Como foi a tua adolescência fora da escola?

Saberes provenientes da formação para o magistério

1. Curso de tua formação/Instituição. Como era a Instituição?
2. Fala sobre o motivo de escolha.
3. Por que escolheste ser professora?
4. Quais eram as tuas expectativas em relação ao curso?
5. Como foi teu primeiro dia de aula no curso?
6. Disciplinas mais importantes.
7. Professores que mais marcaram.
8. Quais as disciplinas de que mais gostavas, as de que menos gostava?
9. Outros cursos, estágios e atividades complementares.
10. Tu gostavas de freqüentar a universidade?
11. Como tu caracterizas a formação que recebeste na graduação?
12. Participaste de algum projeto de pesquisa durante a graduação?
13. Outras lembranças marcantes na tua trajetória acadêmica.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

1. Fala sobre tua prática como professora.
2. Quem são os alunos objeto do teu trabalho?
3. Que recursos didáticos são necessários para implementação de uma prática pedagógica eficiente?
4. Quais as possíveis interferências pessoais na tua prática pedagógica?

Saberes provenientes de tua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola

1. Há quanto tempo tu atuas no magistério?
2. Como foram as tuas primeiras experiências na docência?
3. Quais as maiores dificuldades que enfrentaste no início da carreira?
4. Como tu vês o teu trabalho hoje?
5. Quais as dificuldades que enfrentas hoje?
6. Como tu vês os teus alunos?
7. Por que da escolha do contexto onde ocorre tua prática?
8. Atuação na classe hospitalar produz saberes? Quais?
9. Em relação à avaliação, como tu avalias teus alunos?
10. Fala da relação formação e atuação profissional na classe hospitalar.
11. Expressa teu ponto de vista quanto ao aspecto da formação, tua experiência no contexto da classe hospitalar e do próprio hospital.
12. O que é ser professor, na tua concepção?
13. Fizeste algum curso de pós-graduação? Qual a importância desses cursos na formação do professor?
14. Participas/orientas alguma pesquisa atualmente? Já participaste?
15. Participas/participaste, coordenas algum grupo de estudos/pesquisa?
16. A instituição em que trabalhas contribui para a formação continuada do professor?

Anexo 2: Roteiro das observações

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro de observação durante as visitas feitas à professora na classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM. Esse roteiro fez parte do material de coleta de dados da dissertação que tem por título: **Os saberes do professor e sua atuação na classe hospitalar: um estudo de caso no hospital universitário de Santa Maria**

Autora: Michele Quinhones Pereira

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alcione Munhóz

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DURANTE AS VISITAS À PROFESSORA
(SUJEITO DA PESQUISA) NA CLASSE HOSPITALAR DO HUSM**

- **Dados físicos:** localização, tipo de sala, nº de divisórias
- **Ambiente:** organização, higiene, relacionamento da professora com os alunos-pacientes, relacionamento com os pais das crianças ou acompanhantes, relacionamento com as estagiárias, bolsistas, voluntários, relacionamento com outras pessoas que trabalham no hospital.
- **Situação sócio-econômica:** recursos disponíveis para as crianças (brinquedos e outros que possam ser úteis para sua estimulação).

Anexo 3: Autorização para utilização de informações em trabalho de pesquisa-registro e publicação.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM TRABALHO DE PESQUISA-REGISTRO E PUBLICAÇÃO

Abaixo-assinada, autorizo Michele Quinhones Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria, a utilizar na sua pesquisa de dissertação, em livro, revistas, jornais ou outros meios de divulgação, as informações por mim fornecidas e que dizem respeito aos meus saberes pessoais de professor; saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes da minha própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. A dissertação tem como tema: "OS SABERES QUE ORIENTAM O TRABALHO DO PROFESSOR NA CLASSE HOSPITALAR DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA-HUSM". Minha concordância justifica-se por compreender que haverá um cuidado por parte da pesquisadora para não ferir a ética, tendo a devida cautela para que os dados não comprometam a minha integridade e contribuam para o avanço dos estudos nesta temática especificamente.

Santa Maria, ____ de _____ 2006.

Sujeito da pesquisa