

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
(LIP)



JÚLIA VENTURELLI MACHADO

**FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE CORPOS
PRECARIZADOS: O OLHAR DE UMA LICENCIANDA SOBRE A
CLASSE HOSPITALAR**

BRASÍLIA - DF
2022

JÚLIA VENTURELLI MACHADO

**FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE CORPOS
PRECARIZADOS: O OLHAR DE UMA LICENCIANDA SOBRE A
CLASSE HOSPITALAR**

Trabalho de conclusão de curso ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas como requisito para a conclusão da disciplina de Projeto de Curso e obtenção do grau de licenciatura em Letras Português, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana da Silva Ramos de Oliveira.

BRASÍLIA - DF

2022

MACHADO, Júlia Venturelli. **Formação docente e reflexões sobre corpos precarizados:** o olhar de uma licencianda sobre a Classe Hospitalar. Maio de 2022. 87p. Faculdade de Educação – FE, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP. Universidade de Brasília – UnB. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras – licenciatura em Língua portuguesa e respectiva literatura.

FE/LIP/UnB

**FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE CORPOS PRECARIZADOS: O
OLHAR DE UMA LICENCIANDA SOBRE A CLASSE HOSPITALAR**

JÚLIA VENTURELLI MACHADO

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana da Silva Ramos de Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana da Silva Ramos de Oliveira, FE/UnB (Orientadora)

Prof.^a Me. Juliana Daher Sabatin Lins, PPGE/UCDB (Examinadora)

Prof.^a Me. Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério, PPGE/UCDB (Examinadora)

**BRASÍLIA - DF
2022**

*Dedico este trabalho a todas as crianças que, em seus corpos-
infância, foram invisibilizadas*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pelo dom da vida. Em tempos tão incertos, considero uma graça estar viva diante de tantas adversidades em existir. Doenças, guerras, fome e miséria estão levando mais vidas do que se é possível contar.

Agradeço aos meus pais, Marcos e Aleyde, por todos os esforços para que eu conseguisse realizar esse sonho. Ao meu pai, agradeço em particular por me mostrar que é preciso coragem para defender o que acreditamos e humildade para aprender o que ainda não sei. À minha mãe, minha primeira professora, agradeço por me ensinar que amar é importa-se, é ter zelo, é cuidar. Agradeço também por todas às vezes que abdicaram de seus sonhos para me buscarem tarde da noite na parada de ônibus. Hoje, esse sonho é de vocês também.

Agradeço a cada uma das minhas irmãs e meu irmão. Bruna, Beatriz, Débora, Cecília, Alice e Davi, vocês formam o grande amor da minha vida, são minha inspiração e a motivação para ser sempre melhor. Agradeço por cada momento com vocês; cada papo cabeça ou descontraído; cada gargalhada de doer a barriga; cada abraço; cada choro compartilhado; mas agradeço principalmente por me ensinarem, todos os dias, que o amor está na diversidade de existir e cada um faz o melhor que dá conta. Um obrigada extra a Bruna por ter colocado a Lia no mundo, pois ela enche o meu coração de luz.

Ainda no âmbito familiar, eu não poderia deixar de agradecer aos meus avôs, minhas raízes, as minhas tias e tios e aos meus primos, por formarem essa corrente de carinho e afeto que tanto me ajudaram a chegar até aqui. Vocês são indispensáveis. Em especial, minha tia Telma, colega de profissão e amiga, agradeço pelos passeios, pelo abrigo, pelos papos, trocas e ensinamentos; obrigada por me ensinar que amar-se é o primeiro passo para amar o outro e que para isso é preciso gentileza.

Rafael, meu amor, meu companheiro, meu namorado. Não sei o que o futuro nos reserva, mas você faz parte dessa conquista e preciso te agradecer por todo o apoio, pelo colo, pelo afago das lágrimas e, principalmente, pela compreensão e pela paciência. Que no futuro possamos colecionar outras conquistas, porque a bem da verdade, é que a vida é infinitas vezes melhor a seu lado.

Agradeço a todos os amigos que fizeram parte da minha trajetória, em especial ao Augusto e a Ana Clara, que eu não tenho nem palavras para agradecer, para dizer o que significa ter vocês na minha vida, vocês que estão comigo há tantos anos ... só consigo dizer obrigada e que os amo demais. Esse TCC é de vocês também.

Agradeço a Mari, Jade e Erika pela amizade que me dedicam, pelos nossos papos de bar e de jardim. Mari, minha pequena grande mulher, te agradeço pela companhia em OEB no último horário da noite, para depois pegarmos o ônibus 339 juntas, às 22:40. Jade, pelas poesias do teu sotaque, você é um espírito da natureza, que prazer é a tua companhia. Érika, agradeço por me ensinar que somos a nossa própria força e pela nossa pequena Mel, lobinha de nossa alcateia.

No âmbito acadêmico, agradeço por nossos caminhos terem se cruzado minha querida orientadora, meu achado na graduação. Quem me dera fosse possível colocar em palavras o que tem significado essa jornada na Pedagogia Hospitalar. Te agradeço não só por ter acreditado em mim, mas pela amizade e ensinamentos que me dão esperança. Agora, passo para os meus alunos a “florzinha de cada dia” que a senhora me dedicava. Que possamos seguir juntas por vários anos nessa linda jornada da Pedagogia Hospitalar.

Por fim, agradeço a todos os meus professores que, apesar de todas as adversidades do ofício, resistem, em especial, professor Almir e Jefferson. Jefferson, meu querido professor, te conheci ao final da minha trajetória do ensino básico, em um momento conturbado da minha existência. Você acreditou em mim. Não esqueço da nossa entrevista, eu lhe disse que queria fazer Letras e ser professora, e você acreditou que eu poderia, virou para mim e disse “você é aluna UnB”. Você é parte dessa conquista, do final desse ciclo, esse TCC é para você. Obrigada por ter me visto quando eu queria ser invisível. Almir, para ti faltam combinações de palavras para traduzir meus sentimentos; tuas aulas eram ensinamento para além da escola. O esforço e zelo de vocês me mostraram a relevância do nosso ofício. Que alegria poder agora ser colega de profissão de vocês.



Fonte: SCHULZ, Charles M. Peanuts. Tirinha Charlie Brown. Que diferença faz um professor.
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/483714816231238037/>

FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE CORPOS PRECARIZADOS: O OLHAR DE UMA LICENCIANDA SOBRE A CLASSE HOSPITALAR

RESUMO

A presente pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso está vinculada à linha de pesquisa da Pedagogia Hospitalar e seus sujeitos. A Classe Hospitalar é o “espaço” para oferta de atendimento pedagógico educacional a esses sujeitos em idade escolar que se encontram hospitalizados para tratamento de saúde, para promoção do seu efetivo exercício como cidadão e cumprimento do seu direito à educação. Entretanto, apesar da oferta desse serviço já ocorrer em diversas partes do mundo e em todas as regiões do Brasil, ainda é uma temática que causa estranhamento nos núcleos de debates e pesquisa sobre a educação e formação de professores. Com uma abordagem qualitativa baseada na análise documental e revisão bibliográfica, reinterpretando o conceito de Corpos Precarizados, do sociólogo e educador Miguel Arroyo (2012), esse estudo teve por objetivo dissertar sobre como evidenciar os corpos precarizados de crianças e adolescentes em condição de hospitalização pode contribuir para uma ética profissional docente mais humana e, assim, avançarmos a democratização da educação, e como objetivos específicos discutir a emergência da compreensão dos corpos precarizados dessas infâncias adolescências a partir da sua constituição como sujeito de direitos; e esboçar a lacuna ética para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente no currículo do curso de licenciatura em Letras da Universidade de Brasília. Para isso, a pesquisa está fundamentada em pressupostos da Sociologia da Infância, com contribuições de Soare (2005, 2015) e Montanha (2020) e da Sociologia da educação, com o Arroyo (2012, 2014, 2019), Freire ([1968] 2021a, [1996] 2021b) e Bell Hooks (2017), bem como Fonseca (1999, 2015, 2018), Oliveira (2019) e Webber (2009) para nos orientar com a temática sobre a classe hospitalar. Também foi necessário realizar uma pesquisa sobre o curso de Letras da Universidade de Brasília, que teve como referência a pesquisa dos docentes do Instituto de Letras, Eloísa e Alexandre Pilati (2015). Para então conseguir tirar esses corpos da obscuridade das teorias pedagógicas, esse estudo conta com as vozes de crianças e adolescentes hospitalizados. Esses relatos foram coletados da tese de Silva (2015) e dissertações de Rocha (2012) e Montanha (2020). À luz da teoria crítica freiriana, os resultados evidenciaram que a ética vigente envolvida nas deliberações para o efetivo exercício da docência tem sido a de generalizar a imagem do aluno. Paulo Freire concebe o sujeito como ser “de processos, de pedagogias de formação humana”, logo, a docência precisa assumir em sua dimensão ética os processos de formação humana, e isso significa trazer para a sua formação inicial a precarização dos corpos-vidas reais que estão dentro e fora da escola. Esses sujeitos, em suas trajetórias escolares truncadas, ao saírem da invisibilidade e se afirmarem dignos de direito à educação exigem de nós, professores e gestores, outras reflexões sobre o sistema educacional, pois seus corpos-vidas não cabem em teorias-práticas pedagógicas homogêneas.

Palavras-chave: Classe Hospitalar. Corpos precarizados. Docência. Ética.

TEACHER EDUCATION AND REFLECTIONS ABOUT PRECARIZED BODIES: A GRADUATE STUDENT'S VIEW ON THE HOSPITAL CLASS

ABSTRACT

The present research of Term Paper is linked to the Hospital Pedagogy research line and its subjects. The hospital class is the “space” for offering educational pedagogical assistance to these school-age subjects who are hospitalized for health treatment, to promote their effective exercise as a citizen and fulfill their right to education. However, despite the offer of this service already occurs in several parts of the world and in all regions of Brazil, it is still a theme which causes estrangement in the center of debates and research about education and the teacher training. With a qualitative approach based on the document analysis and literature review, reinterpreting the concept of Precarized Bodies, by sociologist and educator Miguel Arroyo (2012), this study aimed to discuss how evincing the precarized bodies of children and adolescents in hospital condition may contribute to a more humane professional teaching ethics, and thus, advance democratization of education, and as specific objectives to discuss the emergence of the understanding of precarized bodies of these childhoods and adolescences from its constitution as subjects of rights; and to outline the ethical gap for initial training and teacher professional development in the curriculum of the Licentiate in Letters course at University of Brasília. For this, the research is based on assumptions of the Sociology of Childhood, with contributions from Soare (2005,2015) and Montanha (2020) and of Sociology of education, with Arroyo (2012, 2014, 2019), Freire ([1968] 2021a, [1996] 2021b) and bell hooks (2017), as well as Fonseca (1999, 2015, 2018) and Oliveira (2019) and Webber (2009) to guide us with the theme about hospital class. It was also necessary to carry out research on the Letters course at the University of Brasília, which included research by the professors from the Institute of Letters, Eloísa e Alexandre Pilati (2015). To get these bodies out of obscurity of pedagogical theories, this study relies on the voices of hospitalized children and adolescents. These reports were collected from Silva's thesis (2015) and Rocha's dissertations (2012) and Montanha (2020). By the light of Freire's theory, the results showed that the current ethics involved in the deliberations for the effective exercise of teaching has been to generalize the image of the student. Paulo Freire conceives the subject as a being “of processes, of pedagogies of human formation”, therefore, teaching needs to assume in its ethical dimension the processes of human formation and this means bringing to its initial formation the precariousness of real life-bodies that are inside and outside the school. These subjects, in their truncated school trajectories, when come out of invisibility and claim to be worthy of right to education, demand from us, teachers and managers, other reflections on the educational system, for their life-bodies do not fit into homogeneous pedagogical theories practices.

Key-words: Ethics. Hospital Class. Precarized bodies. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estado do Conhecimento	20
Quadro 2 Período médio de tratamento para as neoplasias mais comuns	46
Quadro 3 Levantamento de Classe Hospitalar (CH) no Brasil, 2015	52

LISTA DE SIGLAS

CAFE - Comunidade Acadêmica Federada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC - Conferência dos Direitos da Criança

IL – Instituto de Letras

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO CONTRUÇÃO TEÓRICO-METOLOGICA DA PESQUISA	18
2 CAPÍTULO Breve histórico das classes hospitalares	23
2.1 No mundo e no Brasil	23
2.2 Legislação (brasileira) que ampara o direito à educação da criança hospitalizada	27
3 CAPÍTULO - A emergência da compreensão das crianças a partir de si próprias: superação do ocultamento.	31
3.1 Sujeitos de e com direitos	31
3.2 Corpos precarizados	35
3.3 Formação para a Docência?	40
3.3.1 Breve histórico do Curso de Letras da Universidade de Brasília.....	40
3.3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (noturno)	41
3.3.3 Caminhos ocultos da docência - a classe hospitalar.....	43
4 RESULTADO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	50
4.1 Não quero ser invisível, quero ser criança.	50
4.2 Carta a uma professora inspiradora	58
PERCEPÇÕES ATÉ AQUI: o que aprendemos?	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXO	69

INTRODUÇÃO¹

Quando crianças somos questionados sobre o que queremos ser quando crescermos. Respostas como astronautas, médicos, atletas olímpicos, presidente podem surgir. Mas a minha resposta foi que eu queria ser professora. Lembro que sempre fui um pouco desencorajada, até por alguns dos meus professores, a seguir essa carreira. Hoje, adulta, me formando na Universidade de Brasília, entendo o desencorajamento deles, são muitos os percalços da profissão, mas a minha resposta ainda é a mesma.

Ao ingressar na graduação em Letras língua portuguesa, a fim de atuar como professora, imaginava que meus alunos estariam nas instituições escolares, em salas de aulas tradicionais. O universo da licenciatura do meu curso gira em torno desse cenário. Após alguns semestres, me deparando com novas concepções para o ensino e a aprendizagem, passei a me questionar mais do que nunca sobre como eu deveria conduzir minha prática docente.

Então, no 6º (sexto) semestre, me matriculei na disciplina de *Projetos de ensino, pesquisa e extensão*. É uma disciplina de caráter optativo e possui a ementa aberta, o que significa que o professor que ministra a disciplina escolhe o conteúdo. Nesse semestre ela foi ofertada por uma professora que trabalha na área de pedagogia hospitalar. Imagine a minha surpresa ao me deparar com esse conteúdo, eu que nem sabia da existência dessa área de atuação docente.

Percebi como é restrito meu olhar sobre as possibilidades de atuação docente, como é restrito o olhar para a docência. O que é ser professora? Quem serão os meus alunos? Que cidadãos eu quero formar? Que tipo de professora eu quero ser?

Era como se essas crianças e adolescentes adoecidas e afastadas da escola não existissem. Como eu, futura professora, não lembrei que existiam crianças e adolescentes que não podiam frequentar a escola? Como se dá a escolarização delas? É preciso escolher entre escola ou saúde, sendo essas duas necessidades (e direito) essenciais de todo cidadão? Quão limitador são as teorias pedagógicas que orientam para as possibilidades de atuação da formação docente na licenciatura? Para a realidade da atuação? Será que eu teria me formado

¹ Reflexões que constam neste estudo foram apresentadas pelas pesquisadoras no 11º. Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar e 1º. Simpósio Internacional de Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar / GIEI, com o título: FORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE CORPOS PRECARIZADOS: O OLHAR DE UMA LICENCIANDA. Eixo 3- Práticas Pedagógicas e formação em Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar. Pela limitação de uma comunicação oral, posteriormente foram adaptadas e expandidas para esta pesquisa.

sem saber que essas infâncias-adolescências precarizadas existiam? Foram e ainda são muitas as perguntas. Como respondê-las?

Darcy Ribeiro disse uma vez que o importante “é que não se perca a liberdade de tentar acertar por diversos caminhos. A responsabilidade de ousar. O direito de errar” (1986, p. 17). Tendo isso em mente, me pus a questionar a formação para prática docente na graduação e, movida pela curiosidade de saber e entender um pouco mais sobre essa ampla área de atuação educacional, a escrever essa tentativa de responder algumas indagações.

O desafio de me deparar com essa área totalmente desconhecida foi enorme, nunca me havia passado pela mente o processo de escolarização ocorrendo entre as alas de um hospital. Os questionamentos, as indignações, o desconforto e os encantos que o percurso dessa disciplina gerou em mim me conduziram a produzir um artigo² para ser submetido (e posteriormente aprovado) ao 11º. Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar. O artigo contia as minhas primeiras reflexões e interrogações a respeito das classes hospitalares e os seus sujeitos integrantes.

Por que essa temática não é abordada na ementa de nenhuma disciplina obrigatória da área da educação presente no currículo da licenciatura em Letras da UnB? Como a formação docente é pensada no curso? As disciplinas da área da educação na matriz curricular são suficientes para contemplar as possibilidades de atuação da docência? Seria preciso reformular o currículo e a ética envolvida no pensamento educacional? Arroyo (2017) nos desafia em uma pergunta mais problematizadora: seria necessário reinventar a docência?

Durante as leituras que me direcionaram no estado do conhecimento, as interrogações que mais me inquietavam eram de como os profissionais da educação nesse campo de atuação percebem os corpos dessas crianças que estão em condição de hospitalização; como essas crianças se percebem nos seus corpos precarizados, doentes; e se a formação dos profissionais da educação está preparada para receber a demanda vinda desses corpos. É em torno dessas questões que esse trabalho se molda e se constitui.

As pesquisas em Educação sobre formação, identidade e profissionalização docente tem crescido significativamente desde os anos 2000 (ANDRÉ, 2010). A investigação sobre os processos de aprendizagem da docência articulados aos seus contextos, objetivos e circunstâncias tornam-se essenciais para melhor se “conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (ANDRÉ, 2010, p. 177).

² Sob a orientação da professora de Pedagogia Hospitalar, que é também orientadora dessa pesquisa.

E as pesquisas realizadas as respeito desse contexto educacional hospitalar também vem se expandindo gradativamente. O interesse vem por parte da área da educação, da saúde e das tecnologias (MONTANHA, 2020). Entretanto, “comparado à necessidade de conhecimento sobre o tema”, ainda são escassos e insuficientes os estudos sobre a temática (TEIXEIRA, et al, 2001, p. 423 apud MONTANHA, 2020, p. 23).

Durante as leituras para preparo deste trabalho, foi possível notar uma baixa recorrência de estudos voltados para a formação inicial docente. Segundo Pacco e Gonçalves (2019), é uma categoria que só representou 14,1% da produção científica sobre essa temática no período entre 2013 e 2018. E que estudos sobre a percepção dos alunos/pacientes e professores sobre o atendimento educacional hospitalar foi de apenas 6,4%, segundo a mesma pesquisa. Esses dados nos sinalizam para uma baixa produção científica sobre as temáticas que envolvem o ambiente educacional hospitalar. Há ainda de se pontuar que essas produções trazem relatos e olhares voltados para a pedagogia e a prática para os anos iniciais da escolarização, evidenciando uma baixa expressão das atuações das licenciaturas nesse cenário.

À vista disso, reconhecendo a importância da pesquisa científica sobre os saberes docentes e seu desenvolvimento profissional para melhor preparar e qualificar os futuros educadores, justifico a necessidade deste presente estudo.

Este trabalho de conclusão de curso se apresenta com o objetivo de dissertar e entender *como o reconhecimento da precarização dos corpos das infâncias-adolescências hospitalizados pode contribuir para uma nova ética profissional e democratização da educação?* Esse foi o problema exposto no primeiro artigo, que por limitações de tempo e situações não foi possível obter uma resposta satisfatória. E caso não seja possível ainda encontrar uma resposta, “a pesquisa possibilita momentos problematizadores e reflexivos”, como nos lembra a professora Hildacy Montanha (2020).

Para tentar responder seguirei por dois aspectos de organizações da reflexão: discutir a emergência da compreensão dos corpos precarizados dessas infâncias adolescências a partir da sua constituição como sujeito de direitos; e esboçar a lacuna ética para o desenvolvimento profissional docente no currículo do curso de licenciatura em Letras da Universidade de Brasília.

Por estarmos em período de pandemia, sendo preciso obedecer às restrições que o momento sugere, não foi possível ainda ter o contato pessoal com essas crianças e adolescentes. Por isso, o meu contato com essa realidade é apenas através da literatura disponível. A importância da pesquisa científica se reafirma nesses momentos, ela foi fundamental para a

descoberta e vivência desta temática. A produção literária científica é um suporte indispensável para o incentivo a promoção de reflexões, discussões e apreensão sobre esse amplo e complexo contexto educacional, que ao que se refere a mim, quase completamente desconhecido.

Por entender que o reconhecimento da precarização dos seus corpos-infância só pode decorrer a partir da escuta sensível das vozes e manifestações dessas próprias crianças e adolescentes, esse estudo traz o relato de alguns estudantes das classes hospitalares. Por ainda não ser possível ir à campo, entrevistar essas crianças e adolescentes, esses relatos foram coletados da tese da Milene Silva (2015) e as dissertações da Simone Rocha (2012) e da Hildacy Montanha (2020).

Este estudo está dividido em três momentos. O primeiro momento dedicado ao esclarecimento dos caminhos metodológicos para elaboração da pesquisa. O segundo momento dedicado a um breve e introdutório histórico das classes hospitalares; à discussão sobre a urgente necessidade de trazer esses corpos-infância ocultados pelas teorias-práticas pedagógicas para a ética profissional docente; e a temática preterida no currículo do curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa da Universidade de Brasília. O terceiro momento é dedicado à análise e percepções do que foi refletido e discutido na coleta de dados literários e trajetória da pesquisa.

Para então darmos início, suscito a você leitor(a) um olhar sensível às reflexões aqui propostas. Não se trata de um olhar romantizado dessas infâncias-adolescências como desamparadas nem do seu contexto enfermo e vulnerável, mas de (re)conhecer a invisibilidade sofrida por elas e o que isso significa para o seu viver. Não julgo que a escrita científica deva ser insensível, deve sim ser formal, mas a sensibilidade é a qualidade mais terna da humanidade e competência significativa para um pesquisador (GIL, 2021); é o que nos faz buscar recurso para o progresso da sociedade e do desenvolvimento humano, estes que, muitas vezes, são adquiridos através da pesquisa científica.

1 CAPÍTULO - CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METOLÓGICA DA PESQUISA

Tendo em vista a impossibilidade de ter o contato com as crianças e adolescentes hospitalizadas, a metodologia escolhida para execução deste estudo foi a de pesquisa qualitativa, de caráter epistemológico, baseada na análise documental e revisão bibliográfica.

Gil (2021) elucida que a

pesquisa qualitativa fundamenta-se em pressupostos filosóficos, ou seja, em crenças acerca da natureza da realidade, do alcance do conhecimento humano para compreensão dessa realidade, do papel dos valores e da adequação dos métodos científicos na investigação.

A escolha dessa modalidade de pesquisa se deu por entender que seria por meio das experiências subjetivas das pessoas envolvidas nesse processo de escolarização, em um ambiente tão incomum para ocorrer, que o conhecimento poderia ser tracejado (CRESWELL, 2014, p. 33). Embora “não seja adequada para a determinação da causa dos fenômenos, pode contribuir para identificar os ‘porquês’ que estão atrás dos dados estatísticos, construir hipóteses testáveis e desenvolver teorias”. (GIL, 2021).

Segundo Merriam e Tisdell (2016), o foco da pesquisa qualitativa está no significado e no entendimento, pois o que

se pretende com a pesquisa qualitativa é compreender como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e atribuem significado a suas experiências. A principal preocupação do pesquisador deve ser, portanto, a de compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes e não a sua. (apud GIL, 2021, p. 16).

Para tanto, se faz necessário admitir que será preciso uma maior proximidade com os participantes da realidade, do contexto ou fenômeno a ser estudado. Por isso, se adotará um caráter epistemológico de teoria crítica (freiriana) para a pesquisa aqui desenvolvida. Segundo o que argumenta Gil (2021, p. 20), “uma questão epistemológica fundamental na pesquisa refere-se à relação que se estabelece entre o pesquisador e os indivíduos que estão sendo pesquisados”.

O principal desafio encontrado na execução deste estudo se deu justamente pelas restrições oriundas da pandemia da covid-19. Uma etapa importante do processo de investigação da pesquisa qualitativa é a ida a campo (Gil, 2021). Como, então, estabelecer uma relação com as infâncias-adolescências das classes hospitalares sem ir até elas? Como

evidenciar a importância do reconhecimento dos seus corpos precarizados para o exercício da docência?

Nos interessa aqui “conhecer a realidade por meio da experiência subjetiva das pessoas” (GIL, 2021). Então, eu precisava das vozes dessas crianças narrando as suas concepções de mundo. Foram encaminhados pela orientadora deste trabalho quatro teses e dissertações que poderiam servir para o escopo dessa pesquisa. Selecionei duas: *Classe hospitalar: o que dizem as crianças sobre suas experiências educacionais no período de internação*, de Hildacy Montanha, 2020; e *Trilhas pedagógicas articulam saúde e educação no desenvolvimento cognitivo infantil: criança com câncer*, de Milene Silva, 2015. Ambas apresentam relatos de crianças hospitalizadas e matriculadas em classes hospitalares e deram início ao estado do conhecimento para este estudo.

Por tanto, os relatos aqui expostos foram sentidos e percebidos por autoras de outras pesquisas. A mim, coube apenas os sentimentos despertados através da leitura destes e de outros relatos consultados. Não julgo que a pesquisa tenha sido prejudicada por não ter as minhas percepções vindas do contato pessoal com as crianças e adolescentes da Classe Hospitalar. Reconheço que há uma maior dificuldade para interpretações, pois, as informações coletadas desses relatos passaram pelas concepções “acerca do mundo, da ciência e do ser humano” de outra pesquisadora (GIL, 2021). Entretanto, temos a oportunidade de discutir os valores que moldam a narrativa desses relatos (GIL, 2021).

A busca por trabalhos e pesquisas para me direcionarem no estado de conhecimento que se aproximassem da minha intenção de pesquisa foi meticuloso. Ao ler os resumos dos trabalhos percebi que ainda faltavam alguns aspectos da perspectiva que eu estava buscando: como são percebidas e reconhecidas as vivências das crianças e suas infâncias, dentro e fora de instituições educativas? Já há na literatura estudos *sobre* as crianças e *com* as crianças e adolescentes hospitalizados, mas eu precisava das manifestações delas para o que significa estar e ser esse corpo precarizado e qual ética para interpretá-los. Por isso, busquei bases na sociologia da educação e na sociologia da infância que podem oferecer um novo paradigma e uma nova perspectiva sobre esses corpos-infância.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2019), é elaborada “com base em material já publicado [...] [incluindo] material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais em eventos científicos [...] bem como material disponibilizado pela Internet”.

A busca por obras a serem consultadas foram feitas no banco de dados do acesso ao *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo e da

Biblioteca Central da Universidade de Brasília, estabelecida com a utilização dos descritores “adolescente hospitalizado”, “escolarização hospitalar”, “classe hospitalar” e “atendimento educacional hospitalar”; por meio da literatura encaminhada pela orientadora deste trabalho e outras que foram adquiridas ao decorrer dos estudos.

Quadro 1: Estado do Conhecimento

TÍTULO	CATEGORIA	AUTOR	ANO
Entre educação, remédios e silêncio: trajetórias, discursos e políticas de escolarização de crianças hospitalizadas	Dissertação	WEBER, Carine Imperador	2009
Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar	Dissertação	ROCHA, Simone Maria da	2012
Panorama das classes hospitalares brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento	Dissertação	PACCO, Aline Ferreira Rodrigues	2017
Atendimento escolar hospitalar: trajetória pela fundamentação Científica e legal	Artigo científico	FONSECA, Eneida Simões da; ARAÚJO, Camila Camilozzi Alves Costa de Albuquerque; LADEIRA, Carla Bronzo.	2018
Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas	Dissertação	RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho	2018
Atendimento educacional hospitalar: revisão sistemática entre os anos de 2013 e 2018	Artigo científico	PACCO, Aline Ferreira Rodrigues; GONÇALVES, Adriana Garcia.	2019
Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica	Tese	OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de.	2019

Fonte: elaboração própria

Obras como *Pedagogia Hospitalar* (MATOS; MUGIATTI, 2009), *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE [1968] 2021a), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, [1996] 2021b), *Corpo-infância* (ARROYO, 2012), *Saberes e práticas docentes no ambiente hospitalar e domiciliar* (PACHECO; OLIVEIRA, 2021), foram basilares das reflexões e argumentações propostas para esta pesquisa. Busquei pela documentação legislativa sobre as classes hospitalares, os direitos da criança e do adolescente e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UnB. Esse eu tive uma dificuldade maior de encontrar, foi preciso entrar em contato com a secretaria de graduação do Instituto de Letras da UnB.

Muitos foram os textos consultados, lidos e relidos para elaboração deste estudo. Julgo que principalmente por não ter tido a oportunidade de ir a campo, mais intensa deveria ser a busca por obras que me desenhasssem esse contexto e que me mostrassem a urgente necessidade de colocar as questões da invisibilidade e precarização dos corpos, do reconhecimento dessas infâncias-adolescências adoecidas, a negligência de seus direitos e a defasagem dos currículos da formação inicial docente na pauta das investigações sobre democratização da educação.

Parte da minha intenção de pesquisa é apresentar a lacuna presente na matriz curricular da licenciatura do curso de Letras língua portuguesa da Universidade de Brasília no que diz respeito à formação para o exercício da docência. Por isso, as bases para as discussões dessa seção foram de pesquisas sobre o desenvolvimento profissional, saberes docentes, a formação de professores para a classe hospitalar e o Projeto Pedagógico do curso de Letras – licenciatura em língua portuguesa (noturno).

O texto *Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional*, do sociólogo e educador Miguel Arroyo (2012) é matriz desta pesquisa. Eu a li no início da graduação para uma aula de necessidades educacionais (optativa na grade curricular). Eu ainda não sabia, mas era a sementinha plantada para um novo olhar para com a minha profissão. Sementinha essa que agora se faz broto por meio desta pesquisa.

Considero importante ressaltar que será tratado neste trabalho o conceito de criança trazido na Conferência dos Direitos da Criança³ – “considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade” – por entender ser esse documento um marco no compromisso de assegurar às crianças o seu reconhecimento como um sujeito de e com direitos.

³ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990 (Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>).

A escolarização no hospital é uma área pouco conhecida, reconhecida e explorada, mas estritamente necessária (MONTANHA, 2020). E ressaltar que ainda não há estudos ou indicadores divulgados que mensurem os danos escolares e impactos emocionais causados pela pandemia da COVID-19 nesse coletivo social especificamente.

2 CAPÍTULO - Breve histórico das classes hospitalares

O termo Classe Hospitalar é a nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação (MEC) (2002) para definir o atendimento pedagógico que ocorre dentro do hospital com crianças, em idade escolar, que se encontram em condição de internação em virtude de acometimento de enfermidade. Essa prática - ou *modalidade*, segundo a literatura mais antiga – visa assegurar e promover a continuidade da escolarização para essas crianças e adolescentes que precisaram se afastar do convívio do ambiente escolar regular para tratamento de saúde (MATOS; MUGIATTI, 2009). Esse serviço inicia, continua e/ou auxilia no retorno à escola de origem.

Destino este capítulo para um apanhado geral da classe hospitalar e seu contexto. Por se tratar de uma temática nova para mim, julguei ser necessária essa breve introdução. Não se trata apenas de fornecer os dados históricos, mas de despertar uma sensibilidade para o que significa esse contexto, quem são os corpos dessa realidade: “crianças adoecidas que sofrem com a distância do convívio familiar, escolar, comunitário, que sofrem com o corpo doente invadido diariamente em promoção da cura” (MONTANHA, 2020).

Que seja possível fazer esse exercício de pensar nessas crianças e adolescentes hospitalizados, não somente em suas condições vulneráveis (talvez, vítimas de um sistema que os invisibiliza), mas como sujeitos integrais que nos exigem outros paradigmas de os perceberem.

Segundo Oliveira (2013) “o resgate histórico das classes hospitalares visa um maior entendimento sobre as possíveis causas deste fato e a sua importância no contexto educacional e emocional da criança e do adolescente hospitalizado”.

2.1 No mundo e no Brasil

A ideia de oferecer um atendimento educacional para crianças e adolescentes adoecidos não é recente na história da educação (OLIVEIRA, 2013). Há registros de atividades educativas com crianças deficientes desde o Brasil Colônia, de 1600, na Santa Casa da Misericórdia, em São Paulo (OLIVEIRA, 2013). Entretanto, é nos arredores de Paris, em 1935, que via-se surgir as bases do que hoje são as classes hospitalares, com Henri Sellier (OLIVEIRA, 2013).

Ele inaugurou a primeira escola para crianças e adolescentes inaptas ao ambiente escolar regular, “vítimas da guerra”, com a intenção de fornecer a “continuidade no

desenvolvimento escolar” (OLIVEIRA, 2013; PACCO, 2017; MONTANHA, 2020). Porém, há divergências na literatura sobre essa informação. Segundo Oliveira (2013), há estudos que apontam para a implementação das Classes hospitalares em 1929, por Marie Luoise Imbert⁴.

Também em Paris, em 1939, o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada (CNEFEI) foi criado com a intenção voltada para a formação e profissionalização de professores para atuarem “em institutos especiais e em hospitais” (OLIVEIRA, 2013). Sua proposta foi tão bem-sucedida que o Centro funciona até hoje e “promove estágios para professores, diretores de escola, médicos da saúde escolar e assistentes sociais” (CAVALCANTE; GUIMARÃES; ALMEIDA, 2015 apud MONTANHA, 2020).

É só a partir da segunda metade do século XX que podemos encontrar registros mais acurados sobre esse atendimento (OLIVEIRA, 2013). Na Espanha, por exemplo, o interesse científico por melhor compreender esse contexto se deu na década de 1980 (MONTANHA, 2020, p. 51). Segundo Trugilho (2003, p. 20), a partir dessa segunda metade

a condição da criança hospitalizada passou a ser assunto de interesse para o desenvolvimento de estudos acadêmicos e científicos. Até então, a criança hospitalizada era tratada como apenas mais um caso de qualquer enfermidade, sob o paradigma da medicina tecnicista, na qual o doente é despersonalizado (reduzido a um caso) e passa a receber atenção menor do que a dirigida à doença. (apud MONTANHA, 2020, p. 51).

Apesar desse tempo todo, só em 1982, na Espanha, a preocupação em estabelecer bases para o atendimento educacional de crianças e adolescentes hospitalizadas foi sancionada por lei (MONTANHA, 2020). A Lei 13/1982, de 7 de abril, ressalta a obrigatoriedade de instituições com atendimento pediátrico de assegurar essa intervenção pedagógica para “prevenir e evitar a marginalização do processo educacional dos alunos em idade escolar” (OLIVEIRA, 2013 apud MONTANHA, 2020, p. 51).

Outro documento muito importante para consolidação do que hoje compreendemos como Classe Hospitalar, foi a Carta da Criança Hospitalizada, que resume e reafirma os direitos da criança hospitalizada (EACH, 2017). Sua primeira edição consta datada de março de 1996. Essa Carta foi preparada por várias associações europeias, em 1988, em Leiden. Apresentam-se 10 princípios dos direitos dessas crianças e adolescentes. O 7º princípio da Carta propõe que “o Hospital deve oferecer às crianças um ambiente que corresponda às suas necessidades físicas, afectivas e educativas, quer no aspecto do equipamento, quer no do pessoal e da segurança” (EACH, 2017, p. 12).

⁴ Este estudo não irá se debruçar sobre as questões que envolvem essa divergência.

Oliveira (2013) assevera que a elaboração dessa carta “demonstra as preocupações com projetos de humanização nos hospitais, com o bem-estar da criança hospitalizada e os aspectos educativos”.

No Brasil também há divergências sobre a inauguração da “escola-hospitalar”. Barros (2011), em um estudo sócio-histórico e antropológico sobre a escolarização em hospitais, atesta que a iniciativa de um serviço de escolarização para crianças “anormais” pode ter ocorrido entre 1902 e 1942, no Rio de Janeiro. O que contraria – mas não desmerece – o registro histórico que remete sua origem à Europa do Pós Guerra (BARROS, 2011).

Esse serviço, que conta nos estudos de Barros (2011), ocorria no chamado Pavilhão-Escola Bourneville, do Hospício Nacional de Alienados⁵ do Rio de Janeiro. Em um tempo como o início do século XX, que mal se diferenciava “as doenças da miséria (como a lepra, a tuberculose ou a sífilis), da insanidade mental”, a autora considera uma atitude de vanguarda “distinguir de um lugar próprio - dentro do manicômio - para o asilamento específico de crianças”.

Pode ser que hoje seja inadmissível a conduta de internação de crianças (ou qualquer pessoa) em manicômios, mas Barros (2011) afirma que era uma prática comum no início do século XX. Segundo a autora, as razões vinham de ordem econômica, já que a internação isentava os pais da responsabilidade de cuidar das crianças, e por razões profiláticas de ordem da saúde pública. “O fato é que a deficiência mental e anormalidades assemelhadas (ou equivocadamente interpretadas) eram motivo suficiente para internação hospitalar naquela época” (BARROS, 2011, p. 19-20).

Esse registro é bastante significativo para tentarmos começar a entender a invisibilidade ainda hoje sofrida por crianças e adolescentes hospitalizadas. Para a autora, o

fato da origem possível da escola hospitalar no Brasil estar dada naquilo que foi ao mesmo tempo o embrião do ensino especial em nosso país - os asilos para alienados [-] ajuda a entender o pertencimento ao qual a escolarização em hospitais se enquadrou quando finalmente se fez regulamentada como modalidade de ensino. (BARROS, 2011, p. 21).

É preciso lembrar que os hospícios foram espaços de muita brutalidade e injustiças cometidas contra os corpos dos seres humanos considerados inaptos, bárbaros, inferiores, *in-*

⁵ Fundado em 1902 e extinto em 1942.

*humanos*⁶ (SANTOS, 2019) Esses corpos desumanizados⁷ em suas trajetórias desde quando crianças, afastados do convívio familiar, segregados e excluídos das instituições sociais, ocultados, invisíveis, são herança do nosso processo como sociedade. Reparar sua humanidade deve ser uma luta incessante (FREIRE, [1968] 2021a).

Barros (2011) aponta que é possível contestar que o serviço prestado nesse Pavilhão-escola seja a base para a Classe Hospitalar no Brasil, pois naquela época a “inexistência de um conceito ampliado de *cidadania* [...] e a precariedade do sistema de ensino fundamental vigente, não favorecia a extensão do *direito* de escolarização às crianças hospitalizadas” (BARROS, 2011, grifo nosso), tendo em vista que a justificativa para sua implementação hoje é justamente assegurar a “universalização da educação para todas as crianças” (BARROS, 2011).

Em divergência ao registro desse achado histórico, há que a primeira Classe Hospitalar no Brasil foi um trabalho realizado no Hospital Municipal Bom Jesus (um hospital público infantil), localizado no Rio de Janeiro, em 1950. A intenção da professora “pioneira” Lecy Rittmeyer era de “auxiliar as crianças internadas em suas necessidades escolares diminuindo possíveis problemas com seu retorno às escolas regulares” (GEREMIAS, 2010 apud MONTANHA, 2020, p. 52). Uma hipótese possível para o acordo entre os pesquisadores a respeito desta data pode estar vinculada ao fato desta Classe ter se originado através da portaria nº 634, que atendeu os pedidos do Diretor do Hospital na época, David Pillar (OLIVEIRA, 2013).

Ao longo da segunda metade do século, outras Classes foram surgindo, com isso o aperfeiçoamento dos profissionais atuantes desse contexto (MONTANHA, 2020).

Evidentemente, as Classes Hospitalares atualmente possuem outras concepções e realizações, não sendo mais realizadas em instituições como manicômios, por exemplo, e os hospitais têm passado por processos de humanização (MATOS; MUGIATTI, 2009). Montanha (2020) assevera que já se demonstra uma evolução do atendimento educacional hospitalar, mesmo que ainda tenhamos “muito que avançar, com relação aos direitos das crianças”.

Considerando esse breve histórico, podemos perceber mudanças significativas no asseguramento do processo de escolarização de crianças e adolescente hospitalizadas. O espaço das Classes Hospitalares foi por muitas vezes uma luta e iniciativa de pequenos grupos

⁶ Arroyo, 2019.

⁷ Esse conceito da desumanização dos corpos é bastante discutido na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1968).

(MONTANHA, 2020), tanto é que até hoje é um contexto educacional de conhecimentos restrito e que ainda pode causar estranhamento.

Para então compreendermos melhor que a garantia desse serviço é um direito adquirido, o próximo tópico aborda as leis mais amplas que resguardam ao direito à educação desse escolar enfermo.

2.2 Legislação (brasileira) que ampara o direito à educação da criança hospitalizada

A Resolução n.º 2, CNE/CEB de 2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, incita o

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

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

Essa resolução acima foi editada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, em 2002, e se configurou como um dos documentos mais importantes para a consumação da Classe Hospitalar. Segundo Montanha (2020), não se trata de uma lei, mas de “um guia de estratégias e orientações, com o objetivo de organizar ações políticas para a estruturação do sistema de atendimento pedagógico e educacional em ambientes hospitalares e domiciliares”, o documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002)

Na carta de apresentação deste documento expõe-se as ações políticas de organização desse sistema de atendimento educacional dentro do âmbito da Educação Inclusiva da educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002). Mesmo assim, se trata de um documento oficial que aborda especificamente essa modalidade de ensino.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p. 13).

A Classe Hospitalar, portanto, atua para atender às necessidades educacionais, mediante atendimento especializado, de crianças e adolescentes que precisaram se afastar do seu meio social e ambiente escolar regular para tratamento de saúde. É um direito assegurado por lei, “embora, ainda em nossos dias os esforços políticos pela implementação de classes hospitalares sejam insatisfatórios” (LIMA, 2015 apud MONTANHA, 2020).

O documento *Orientações para o atendimento educacional em ambiente hospitalar (classe hospitalar) e domiciliar* (BRASIL, 2021) é uma atualização geral desse documento do MEC/SEESP 2002, traz os principais marcos legais para consolidação da Classe Hospitalar e os índices de atendimento das Classes em cada estado brasileiro, por exemplo, o marco da base dos direitos de todo cidadão: a Constituição Federal.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, [1988] 2012).

Ter artigos da Constituição relevada em um documento referencial para a organização das classes hospitalares e para os estudos das Classes, traz força para o reconhecimento como sujeitos de pleno direito as crianças e adolescentes que se encontram em condição de hospitalização, ampliando a compreensão das diversas formas de ser criança e retirando esses corpos-infância do ocultamento.

A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conhecida por ser o pilar do asseguramento do direito à educação, estruturante do sistema educacional no Brasil, só reconheceu o atendimento educacional em classes hospitalares como direito da criança hospitalizada em 2018, através da Lei 13.716 que alterou a LDB/1996 ao estabelecer o art. 4º-A:

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

Antes disso, a Classe Hospitalar era entendida como um atendimento à educação especial, que é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). E específica em seu §2º do art. 58 que esse “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou

serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Notemos que não era explícito o direito ao atendimento educacional em hospitais, o que dificultava o reconhecimento de crianças e adolescentes hospitalizados.

Estruturando esse atendimento especial, a LDB acrescenta que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas recursos educativos e organização específicos, para atender suas necessidades”, mediante seu art. 59 (BRASIL, 1996).

Montanha (2020) traz uma ponderação interessante sobre o ensino especial. Ela argumenta que essa modalidade tem sido concebida por uma nova abordagem, a educação inclusiva. Ou seja, além das necessidades educacionais como deficiência visual, auditiva, física, motora ou de quadros neurológicos, altas habilidades, dentre outras, “o atendimento se estende aos que apresentam dificuldades cognitivas, psicomotoras e aqueles alunos que estão impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde” (GEREMIAS, 2010, p. 83 apud MONTANHA, 2020).

Ainda na Lei 9.394, podemos apurar o

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

A Lei n.º 8069/ 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 53., estabelece que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990a).

Para Montanha (2020) essas alterações, incluindo a Lei que concebe o art. 4º-A, “possibilitou a identificação da Classe Hospitalar como uma modalidade de ensino, deixando então de assemelhar-se como experiência isolada”.

Apesar de todas essas atribuições legais⁸, no Brasil, “a grande maioria dos hospitais não possui atendimento ao escolar hospitalizado. Ainda não há um reconhecimento satisfatório

⁸ Há outros marcos legais que foram aqui suprimidos, mas podem ser consultadas no documento Brasil, 2021. Ver referências.

no sentido de que as crianças e os jovens hospitalizados têm o direito à educação” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 48). Em 1999, Fonseca fez um mapeamento inédito das ofertas de Classes hospitalares em todo o território nacional, 26 estados e o Distrito Federal. Ela constatou que, na época, apenas 11 estados ofereciam esse serviço: 1 estado da região Norte; 3 estados da região Nordeste; 2 da região Centro-Oeste; 3 da região Sudeste; e 2 da região Sul (FONSECA, 1999, p. 120). Pouco tempo depois dessa pesquisa foi desenvolvido o documento MEC/SEESP 2002 sobre as classes hospitalares.

No Distrito Federal, *locus* desta pesquisa, acredito ainda se configurar como um lugar quase utópico para as Classes Hospitalares, principalmente por localizar a capital do Brasil, Brasília. Por aqui, atualmente há 5 hospitais que possuem atividade ativa de Classe Hospitalar⁹.

Considerando tudo isso, ao fim dessa seção pudemos repassar pelas dinâmicas históricas de esforço de pequenos grupos para escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados que culminaram em documentos e legislações que asseguram os direitos de acesso e permanência à educação básica a esse coletivo. A existência desses documentos de políticas sobre a educação de crianças hospitalizadas demonstra uma preocupação em retirar seus corpos do ocultamento. Mas legislações podem não ser suficientes se isso não chega até os currículos de formação docente.

Ressalto que ao me deparar com os aspectos sócio-históricos desse atendimento, me convenço mais de que o acesso à educação desde criança é uma conquista e que essa conquista tem de se estender às crianças e adolescentes inexistentes às teorias pedagógicas (como poderemos ponderar a seguir).

Pensando então que o acesso à educação possibilita a concretização da devida cidadania do indivíduo, será que as crianças e adolescente, hospitalizados ou não, são respeitados e percebidos como sujeitos de direitos na prática das relações sociais? Como o fazer? Como preparar o docente para lidar com a diversidade e os ambientes não formais de ensino, como o hospital?

⁹ A rede pública tem classes hospitalares em cinco hospitais do DF, atualmente: Hospital Materno Infantil; Instituto Hospital de Base; Hospital Região Leste; Hospital Regional de Sobradinho e Hospital Regional de Ceilândia. Uma equipe de sete professores atua nessas unidades. No primeiro semestre de 2021, foram atendidos 446 estudantes. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/classe-hospitalar-traz-ensino-individualizado-aos-estudantes/> Acesso em: jan. de 2022.

3 CAPÍTULO - A emergência da compreensão das crianças a partir de si próprias: superação do ocultamento.

A reflexão proposta neste capítulo parte do paradigma da compreensão das crianças (e adolescentes) como sujeitos de direitos legitimados, que apesar de já ser pauta de diversos estudos e discursos das várias áreas do conhecimento, ainda não foi de fato alcançado na prática diária das relações sociais (SOARES, 2005). Soares (2005)¹⁰ pondera que a expressão desse paradigma ainda é decorativo e quimérico, esse por não ser considerado “relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no cotidiano das crianças”, e aquele por ser julgado pelos atuais termos morais como “politicamente correcto”.

A não concretização dessa compreensão pode estar vinculada a diversos fatores, principalmente pela construção do entendimento histórico sobre a infância. Werber (2009) versa sobre a pluralidade de concepções de criança e infância, tendo por princípio de análise uma abordagem foucaultiana das relações *ser-saber, ser-poder e ser-consigo*. Essas infâncias “inventadas” trazem consigo as tramas discursivas “diretamente atravessadas por relações de poder” que, segundo Werber (2009), definem quais as formas adequadas de ser criança, o que excluem outras. Que identidades possuem essas crianças e adolescentes dentro dessas instituições, hospital, escola, infância, em seus corpos precarizados?

3.1 Sujeitos de e com direitos

A história da infância, as narrativas que buscam compreender esse sujeito criança e suas tramas são sempre “histórias de adultos, vivenciada e registrada por estes em diferentes [tempos e] espaços” (WERBER, 2009). Nessa sociedade adúlcentrica, a criança não é vista como ser integral de suas competências e necessidades, concreta, mas como “uma condição a ser ultrapassada”, é o adulto se relacionando com um futuro adulto (WERBER, 2009).

Muller (2007, p. 18) propõe a conceituação de infância e criança os distinguindo:

A infância se refere exatamente a conjunto de seres humanos que tem características próprias, e que, usando o termo, já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da categoria onde se encontram estes sujeitos. A infância é referência absoluta ao que há de mais comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente (apud WERBER, 2009).

¹⁰ Estudo escrito no português de Portugal, sendo preservada a grafia do país de origem e as regras ortográficas vigentes do período.

Montanha (2020), de maneira mais simples, apoiada nos conceitos de Sarmiento e Pinto (1997), define criança como “ator social, pertencente à sociedade e produtor de cultura. A infância é definida [...] como uma categoria social, marcada pela heterogeneidade a qual se constrói socialmente” (p. 33).

O trabalho pioneiro sobre a história social das infâncias realizado por Àries (1981) revela que a criança só sai de seu anonimato a partir do século XVIII (WERBER, 2009), surgindo o sentimento de infância. As críticas a esse trabalho se dão por perceberem que Àries só retratou as infâncias burguesas, não abordando “as mudanças sociais, políticas e econômicas que aconteciam no período analisado” (WERBER, 2009). Mas será que essa não expressão e emergência da entrada das infâncias não burguesas em cena na história não se deram pelo fato que só a forma burguesa da criança-infância ser considerada humana? É comovente a reflexão sobre quais corpos, quais vidas são consideradas humanas, dignas de proteção e provisão.

É evidente que em muito se avançou em relação ao reconhecimento da infância e do seu sujeito – a criança. A noção geral que pudemos ter na secção anterior, demonstra que o Brasil é um país com legítimo empenho em desenvolver leis que assegurem o reconhecimento desses sujeitos em seus aspectos geracionais. Mas desenvolver leis e aplicá-las ao cotidiano são coisas bem diferentes.

Os esforços dos estudos da sociologia da infância têm evidenciado a importância de um

outro olhar sobre a infância: partindo das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, permite recentrar a atenção para as problemáticas que condicionam as suas vidas, que porventura poderão passar despercebidas aos olhares adultos, que olham a ordem social das crianças através de lentes adultas. (FERNANDA, 2009, p. 87 apud SOARES, 2015).

Um ponto-chave, então, é a linha tênue entre considerar a criança enquanto um ser humano de plenos direitos e de um ser em contínuo crescimento, imaturos e dependentes (QUENNERSTEDT; QUENNERSTEDT, 2014, p. 115 apud SOARES, 2015, p. 24). É nesse ponto que se encontram os desafios da sociologia da infância com as teorias pedagógicas (SOARES, 2015), a imagem da criança-aluno.

É intrigante, e um tanto incômodo, pensar essas questões sobre a imagem do sujeito criança e de sua infância, pois se atribui a noções positivas do ofício de ser criança, do brincar, do ir à escola, do descobrir o mundo. Quando penso em criança penso na imagem de uma

criança saudável. Mas a criança “aluno-saudável, promessa do futuro” (WEBER, 2009) não coincide com a realidade do aluno gravemente enfermo, com a realidade hospitalar. Mas isso as torna menos crianças? Com infâncias erradas? “O mito da “infância feliz” esbarra cotidianamente com a violência, com o abandono, com a doença” (WERBER, 2009).

A figura do adulto-professor assume aqui um papel de extrema importância, repleto de conhecimentos técnicos-teóricos, pode influenciar a forma de como a criança se percebe em sua identidade e condição na relação com o outro (SOARES, 2015). Note, então, a delicadeza da situação em que os conhecimentos das teorias pedagógicas apontam para um “conceber a criança como um ser passivo a quem basta imitar o adulto” (GRÁCIO, 1998, p. 290 apud SOARES, 2015, p. 28), de aprendizagem dependida do ouvido e da mão em copiar tarefas (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018, p. 12). O deslocamento da visão tradicional do ensino e de quem é o meu aluno permite a inserção de Outras pedagogias (ARROYO, 2014) “para compreender a infância vivida pelas crianças a partir delas mesmas, como única condição para poder dar conta das complexidades de que revestem os seus mundos de vida na contemporaneidade” (DORNELIES. FERNANDES, 2015, p. 1 apud SOARES, 2015, p.29).

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 1989, proporcionou um avanço significativo para o fortalecimento do movimento de reconhecimento das crianças¹¹ e infâncias com um conjunto de princípios e direitos desses sujeitos. Em seu artigo 12, por exemplo, identifica que a criança possui o direito de “expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela” e isso deve ser assegurado por todas as partes envolvidas com responsabilidade para com ela, Estado, escola, família (BRASIL, 1990b).

Essa questão se torna complicada ao passo justamente da linha tênue da distinção “usada da criança como ‘ser’ e ‘tornar-se’” (QUENNERSTEDT; QUENNERSTEDT, 2014, p. 115 apud SOARES, 2015, p.24). Ainda se subestima muito a capacidade de pensamento crítico e participação social das crianças. Uma hipótese para esse problema, talvez, seja o baixo índice de estudos sério sustentados “principalmente com suas vozes” (SOARES, 2015, p. 26) e que assim permitam “outro olhar sobre a infância” (SOARES, 2015, p. 21).

A “insuficiente focalização para tentar compreender os factores sócio-estruturais que inviabilizam o estatuto político-social da criança” (SOARES, 2005) reflete na maneira como lidamos com elas, contribui para sua falta de poder e autonomia e as vulnerabiliza mais.

Landsdown (1994 apud SOARES, 2005), socióloga da infância, nos aponta dois tipos de vulnerabilidade: a inerente, que se refere aos aspectos de debilidade física, imaturidade, falta

¹¹ Todo aquele menor de 18 anos de idade

de conhecimento experiência; e a estrutural, sobre os aspectos de falta de poder político e econômico e de direitos civis e da sua construção social e política.

Pensar e mobilizar, então, a participação das crianças no seu contexto social, cultural e educativo expõe contornos e cuidados necessários. Pensando o cenário hospitalar julgo que seja ainda mais sensível essa questão, pois temos o aspecto da doença acontecendo e com ela o medo da dor, da morte, os procedimentos dolorosos e invasivos ocorrendo, o isolamento, a solidão. Podemos constatar isso nos relatos das crianças do trabalho *Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar*, da Simone Rocha (2012)

Eu não gosto de sentir dor, mas acho pior tomar o remédio ruim, é horrível. (BIANCA).

Eu acho as furadas pior que a dor. Mas eu acho que a dor de ser furado é só uma vez, a outra dor fica ali e não passa até tomar remédio. (MIGUEL).

Aqui não é legal, porque todo dia botam essa borrachinha aqui no meu braço e dói, dói na veia, eu choro e depois passa. (MURILO).

Matos e Mugiatti (2009) sobre a atuação da Classe ressaltam que

a continuidade dos estudos, paralelamente ao internamento, traz maior vigor às forças vitais da criança (ou adolescente) hospitalizada, como estímulo motivacional, induzindo-o a se tornar mais participante e produtivo, com vistas a uma efetiva recuperação. Tal fato, além de gerar uma integração e participação ativa que entusiasma o escolar hospitalizado, pelo efeito da realidade externa, contribui, ainda de forma subconsciente, para o desencadeamento da vontade premente da necessidade de cura, ou seja, nasce uma predisposição que facilita sua cura e abreviatura o seu retorno ao meio que estava integrado (p. 72).

Logo, não se trata apenas de assegurar a escolarização, mas acautelá-los a “um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (BRASIL, 1990b) a fim de que “o seu potencial crítico e perceptível da realidade em que vive [se desenvolva], possibilitando à criança uma vida saudável, visando à recuperação e ao retorno ao convívio em sociedade” (RODRIGUES, 2012).

Ceccim e Fonseca (1999) asseveram que

a classe hospitalar contemporânea, além de atender as necessidades pedagógico-educacionais, da criança e do adolescente hospitalizados (necessidades provenientes de atenção integral ao seu crescimento e desenvolvimento obedece aos fundamentos políticos da educação, isto é, ratifica o respeito aos princípios democráticos da dignidade, da liberdade e da valorização da dignidade humana. (CECCIM E FONSECA, 1999).

Os estudos da Sociologia da Infância encontram “interloquções privilegiadas e, ao mesmo tempo, tensas no âmbito dos estudos pedagógicos” (SOARES, 2015). Mas a sua intenção de “reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, que necessitam relacionar-se com o mundo a sua volta, expressando suas ideias e vontades, dentro e fora das instituições educativas” (MONTANHA, 2020) tem se mostrado um alicerce importante para novas perspectivas de pedagogias que abordam o ser integral, corpo, mente e contexto, e o mais crucial, pedagogias que superam os anos de sofrimento e ocultamento das diversas infâncias em suas trajetórias precarizadas.

As classes hospitalares são, então, a garantia desses sujeitos não apenas iniciarem ou prosseguirem com seu processo de escolarização, mas possibilita seu pleno reconhecimento como “criança cidadã: de respeito as suas vulnerabilidades, mas de respeito também de suas competências” (SOARES, 2005).

3.2 Corpos precarizados

Aqui chegamos à raiz matriz desta pesquisa. Se tão essencial, por que não comecei por essa conceituação dos “corpos precarizados”? Porque julguei que seria importe primeiro se fazer entender o contexto social e geracional que se encontram esses corpos.

O termo *corpos precarizados* foi abordado pelo sociólogo e educador Arroyo (2012) em sua obra *Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional*. A argumentação gira em torno das crianças que carregam em seus corpos os estigmas historicamente construídos pela sociedade em “identidades corpóreas [...] de representações inferiorizantes e preconceituosas de seus corpos” (ARROYO, 2012) (por isso, precarizados); uma geração de corpos que chegam à escola, mas a escola não está preparada para lidar com a realidade enfrentada por eles. Suscita reflexões sobre a atual ética pública referida à docência e como essa não contempla esses novos corpos, logo, a necessidade da criação de uma nova ética.

Apesar de que aqui quero tratar sobre os corpos que não chegam à escola por estarem internados, essa leitura nos serve para refletir como enxergamos os corpos humanos das crianças e adolescentes em condição de hospitalização. Esses corpos também são precarizados por carregarem os estigmas das doenças que os integram, corpos que carregam a violência da doença e do preconceito, do ocultamento, de tensas experiências de ser criança no limite da sobrevivência humana. É preciso, então, ponderar sobre políticas, éticas e pedagogias que

tenham como “referente o valor da vida a partir da compreensão da própria precarização dos corpos” (ARROYO, 2012, p. 29).

Mas a partir de onde começar a refletir “uma nova ética profissional pública capaz de captar e defender o valor da vida em infâncias que padecem o sem-valor da vida”? (ARROYO, 2012, p. 36). Uma hipótese possível seja a de entender que só é possível o desenvolvimento de uma ética que reconheça esses corpos precarizados a partir da voz desses próprios corpos.

Recordemos que as infâncias foram historicamente ignoradas, ocultadas e invisibilizadas socialmente. E nas últimas décadas, tem havido um esforço para uma produção intelectual que direcione o olhar para a infância a partir da própria criança, não mais sendo feita pelo olhar do adulto sobre a criança. (FARIA; DEMERTINI; PRADO, 2005 apud MONTANHA, 2020, p. 29). Esse movimento é importante para que se legitime o olhar da criança sobre o meio social que está inserida e sobre sua própria experiência de viver e perceber o mundo. Tratando de crianças e adolescentes que estão internadas para tratamento de saúde esse movimento de pesquisa e validação é ainda mais importante, porque temos corpos de sujeitos “duplamente invisibilizados. Uma vez, por serem de uma categoria geracional em luta pela participação social, e em segundo lugar, por estarem doentes e fora (mesmo que temporariamente) de uma instituição escolar regular” (MONTANHA, 2020, p.30).

Segundo o que argumenta Montanha (2020), a Sociologia da Infância, então, tem buscado compreender a criança como um sujeito de direitos, que tem necessidade de relacionar-se com o mundo a sua volta. Diante disso, lembremos que a educação é um direito de todo cidadão assegurado por Brasil¹² ([1988] 2012), mas a “condição de cidadãos fica suspensa para essas infâncias-adolescências nos tratos das forças da ordem social e escolar?” (ARROYO, 2012, p. 26). Essa é uma reflexão interessante ao passo de perceber que são crianças e adolescentes em idade escolar, hospitalizadas, por qualquer que seja o motivo, e estão tendo o seu direito negligenciado.

Isso pode ser constatado no relato da Criança 2, no trabalho realizado por Silva (2015). É exposto a situação de ter essa criança matriculada em uma instituição regular de ensino, mas precisar se ausentar para tratar um câncer, entretanto, a escola não fornece o acompanhamento domiciliar adequado¹³ e os pais não vão atrás desse serviço. Resultado: a criança está

¹² Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹³ “é obrigação legal disponibilizar atendimento domiciliar conforme o momento do tratamento e criar formas diferenciadas para atender esses alunos em seus retornos à escola.” (SILVA, 2015, p. 121).

matriculada no 3º ano do ensino fundamental, tem a garantia da aprovação ao final do ano e ainda não sabe ler.

Ou então a situação da criança 4 (SILVA, 2015) em que durante uma vida com “várias idas e vindas casa-hospital [...] nunca foi entregue para essa criança uma atividade pedagógica, uma leitura, uma atividade escolar, uma possibilidade de aprendizagem sistematizada”. Ela foi impedida de vivenciar a escolarização por negligência do Estado e por medo dos pais de como a criança seria recebida na escola. Terá atendimento adequado? As outras crianças vão entender? Vão querer brincar com ela? Tanto já assistiram ao sofrimento do filho que fariam qualquer coisa para poupar mais sofrimento, mesmo que isso lhe custe a vivência dos seus “interesses, desejos e necessidades como qualquer outra criança saudável”. (SILVA, 2015)

Percebe-se, mais de uma vez, que os anseios, necessidades, experiências e desejos das crianças não são ouvidos, respeitados “devida a sua posição social de submissão e dependência” (CORSARO, 2005 apud MONTANHA, 2020, p. 36). Tratando disso dentro do contexto hospitalar é ainda mais delicado, porque temos procedimentos invasivos sendo submetidos a esses corpos dessas infâncias-adolescências. É difícil compreender como deve ser para essa criança estar sujeita a tudo isso por conta do seu corpo doente, difícil para nós futuros profissionais da educação, mais difícil ainda para a própria criança.

A medida em que essas crianças chegam aos debates sobre democratização da educação “revelam outra história da educação, de serem outros sujeitos de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas” nos pressionam por serem reconhecidos (ARROYO, 2014, p. 12). Nos relatam suas crises e abalos emocionais nesse cenário ambíguo que é o hospital, já que “as únicas coisas que fazem as crianças ficarem tristes é algumas coisas que é para o próprio bem delas, injeção, remédio, essas coisas”, como nos conta o Felipe em seu relato para a professora Rocha (2012).

O esforço para resistir a esse contexto é notável em todos os relatos lidos. Biermann (1980, p. 83 apud MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 70) constata que “a hospitalização prolongada, não raras vezes, provocava o aparecimento de distúrbios psíquicos”. É um grupo de extrema vulnerabilidade, e conviver com essas vidas “é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica” (ARROYO, 2012).

Segundo o que argumentam Nascimento e Freitas (2010),

a hospitalização constitui-se em uma ameaça real a integridade corporal e psíquica da criança. Estudos realizados por Perina (1992) envolvendo crianças hospitalizadas que sofriam de câncer, comprovam que tanto a doença como o ambiente hospital estão associados a fantasias de mutilação, provocando sentimentos de culpa e ansiedade,

incrementados pela dor física decorrentes. Essa é uma experiência até então desconhecida pela criança. [Segundo Leitão (1900),] o ingresso no hospital se torna, então, uma experiência extremamente complicada e difícil, pois esse ambiente começa a ser visto pela criança como um lugar horrível, gerador de medo, dor e sofrimento (NASCIMENTO; FREITAS, 2010, p. 23).

Silva (2015) presenciou um momento em sua pesquisa que representa bem a concepção do viver precário desses corpos-infância, da dor, do cansaço, dos danos sofridos, da compreensão que essas crianças possuem da sua existência no mundo e do corpo marcado, presenciou a vontade da Criança 4 de morrer.

(pesquisadora): - O que você quer fazer?
(Criança 4): - Quero pular desta janela. Mas ela não abre...
(Mãe da criança 4): - Pare com isso! Eu te amo muito.
(Criança 4): - Também não é você que está aqui! (SILVA, 2015, p. 129).

É importante ressaltar que existem ainda as crianças que não estão sendo assistidas por nenhum familiar e estão “sofrendo pelo abandono, doentes, tristes, pobres, e outras situações que as tornaram vítimas com direitos negligenciados” (MONTANHA, 2020, p. 99), essa é uma vulnerabilidade que não pode ser ignorada (SOARES, 2005). A Carta da Criança Hospitalizada (EACH, 2017), em seu artigo 2, assegura que “uma criança hospitalizada tem direito a ter os pais ou seus substitutos, junto dela, dia e noite, qualquer que seja a sua idade ou o seu estado”.

Montanha (2020) assevera que “não é incomum a existência de crianças que não são assistidas por suas famílias e que estão em situação de pobreza e desamparo” (p. 103), e pode evidenciar isso ao se deparar com o corpo-precarizado da criança Homem de Ferro¹⁴ (p. 99), durante sua pesquisa de campo.

Me deparar com essa situação, mesmo que permeada pela literatura, me fez notar como a docência precisa ser mais humana. “Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e corpos precarizados” (ARROYO, 2012).

Essas questões nos mostram uma outra história da infância, uma menos otimista do que aquela contada da criança saudável descobrindo o mundo e tendo todas as possibilidades de “torna-se” (ARROYO, 2012; SOARES, 2015).

¹⁴ Nome fictício para preservar sua identidade. Homem de Ferro tem 8 anos, tem Transtorno do Espectro Autista, está internado há mais de cinco meses [durante o período da pesquisa], teve 92% do seu corpo queimado. A casa onde morava pegou fogo e, ele permaneceu deitado no sofá durante o incêndio. [...] foi abandonado pela mãe biológica e a casa que pegou fogo era da família que o acolheu, como filho adotivo. (MONTANHA, 2020, p. 98-99).

Que imagens e que cultura corpórea vão sendo construídas vivenciando esse mal-viver, ou seja, essas experiências de cuidar (descuidar) e educar que são tão carentes de educação emancipatórias e que atinge às crianças desde pequenas? Como entender-se nas imagens tão postas que lhe chegam da mídia, do mercado e até da literatura infantil escolar? Uma tensão [dos] processos de identificação das crianças e jovens com as imagens corpóreas românticas e mercantilizadas da mídia, do mercado e da literatura infantil (ARROYO, 2012, p. 17).

A criança hospitalizada, em seu corpo-tenso, sabe que sua história, sua imagem é Outra. Note essa situação do relato da professora Montanha (2020):

O desenho de Arco-íris ficou excelente, ela havia feito inicialmente o rosto de uma menina, o dela. Seus traços artísticos foram bem realistas [...] conclui que ao desenhar durante a entrevista, a criança expressou seus sentimentos sobre o assunto que estávamos conversando. E como a patologia dela era no rosto, aquilo a marcou. Assim, ela desenhou seu rosto sem nenhuma marca da doença que a levou ao hospital. E quando percebeu que se desenhava, imaginou que todos veriam. Rapidamente amassou o papel e fez outro desenho para apresentar. (MONTANHA, 2020, p. 109).

Ao ser solicitado que desenhasse e se reconhecer em seu desenho, a criança Arco-íris pode expor a tensão das representações sociais da infância em seu corpo. Escutar essas histórias e poder contá-las é de extrema importância, pois, “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, [1968] 2021a).

Montanha (2020) reforça que

um dos focos da Sociologia da Infância é apontar as infâncias de crianças reais. As crianças com suas infâncias sofridas ou não, as vivem dentro de suas possibilidades, ela não deixa de viver sua infância por ter sofrido um acidente ou por estar hospitalizada, o que muda é a perspectiva em viver a sua infância. (MONTANHA, 2020, p. 99).

Como ajudar no reconhecimento e construção da sua identidade como sujeito em imagens positivas das experiências dos corpos que habitam? Não deveria ser essa uma preocupação da docência?

Como profissionais da educação, deveríamos nos perguntar: para quem eu estou ensinando? o que ensinar? para que ensinar? Uma postura ética, infelizmente, vigente na nossa profissão é a do futurismo, a promessa de que se esse indivíduo estudar muito e se esforçar poderá ter um futuro diferente desse seu presente precário (ARROYO, 2012). Como prometer um futuro diferente? Como prometer um futuro? Para Arroyo (2012, p. 29), são essas

“promessas de futuro tão incrustados na ética pedagógica que nos bloqueiam” para uma nova ética.

“Assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional” (ARROYO, 2012, p. 29). Para isso, talvez seja preciso levar essas discussões para dentro da formação inicial.

Pelos relatos lidos, as crianças parecem entender a necessidade de sua hospitalização, porém, "sofrer um dano pode significar ser obrigados a reagir e refletir sobre a vulnerabilidade e o dano sofrido. Essas infâncias se perguntam, sem dúvida, por que eu, minha família” (ARROYO, 2012) condenados a esse injusto viver?

Se deparar com a vulnerabilidade tidas nesses termos mostra a exigência de uma ética profissional que compreenda os tratos do presente desse corpo-infância e que a vivência trazida por esses corpos “não coincidirão com as imagens idealizadas, generalizadas das aprendizagens escolares” (ARROYO, 2012, p. 41).

Por isso, a urgente necessidade de pôr as vozes e as manifestações corpóreas dessas infâncias-adolescências em foco, em escuta, urgência de uma ética que possibilite o reconhecimento das “narrativas vividas pelos sujeitos desses corpos precarizados” (ARROYO, 2012, p. 39). Para tanto, torna-se essencial o conhecimento das diversas possibilidades de atuação profissional da docência e das realidades vividas pelos alunos, hospitalizados ou não.

3.3 Formação para a Docência?

3.3.1 Breve histórico do Curso de Letras da Universidade de Brasília

A área de Letras é uma das mais antigas da Universidade a ofertar cursos, estando presente desde a fundação da UnB, em abril de 1962. Nesta época o responsável pelos cursos era o Instituto Central de Letras (ICL), que se organizava em quatro (4) departamentos: Linguística, Língua Portuguesa, Teoria Literária e Literatura Brasileira; e três centros: Centro de Estudos Clássicos, Centro Brasileiro de Estudos Portugueses e Centro de Estudos das Culturas e Línguas Indígenas¹⁵. No entanto, em 1964, por forças da imposição do regime militar atuando sobre a organização universitária, os departamentos foram unificados e os centros extintos (PILATI; PILATI, 2015).

¹⁵ Disponível em: <http://www.il.unb.br/institucional/a-unidade>. Acesso em: 01 mar de 2022.

Durante a década de 1970, a Universidade foi conseguindo reestruturar o antigo ICL por meio de decretos e resoluções e, em 1974, surge o Instituto de Letras (IL) para organizar os cursos de Letras língua portuguesa, língua francesa e língua inglesa, com habilitações de licenciatura e bacharelado (PILATI; PILATI, 2015, p. 183). A grade curricular de disciplinas obrigatórias e optativas não vislumbavam o exercício da prática docente, se atendo a uma organização “a dimensão teórica” da espinha dorsal do curso, a língua, a literatura e a linguística (PILATI; PILATI, 2015, p. 197).

Com o passar das décadas os cursos de licenciatura vão assumindo uma preocupação com a formação do profissional para a educação (PILATI; PILATI, 2015, p. 187). Entretanto, a professora Eloisa Pilati e o professor Alexandre Pilati (2015, p.188), em um artigo que resgata os aspectos históricos e curriculares do curso de Letra na UnB, observaram que, em 1994, “as disciplinas vinculadas às práticas docentes [...] eram em sua maioria alocadas entre aquelas ministradas pelas áreas de pedagogia e psicologia”. Segundo o que argumentam os autores,

Isso gerava, na prática, um grave problema para a formação do aluno de licenciatura, uma vez que havia uma disjunção muito clara entre o trabalho com técnicas e metodologias de ensino e o trabalho com o conteúdo específico do núcleo duro do curso, ou seja, língua, literatura e linguística (PILATI; PILATI, p. 188).

Atualmente, o curso de Letras da UnB

busca a formação de professores de língua portuguesa (Licenciatura) e de profissionais que atuam no domínio da língua portuguesa (Bacharelado). A proposta curricular privilegia os aspectos renovadores da formação de profissionais da língua/linguagem, deslocando a ênfase no significado dos conteúdos para a ênfase na significação e privilegiando a relação entre o objeto/matéria de ensino e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.¹⁶

Apesar, portanto, dos avanços nas preocupações e tentativas em formar um profissional de língua portuguesa apto para atuar na educação básica, a partir do Ensino Fundamental – anos finais, poderemos constatar na próxima seção que ainda há uma lacuna no que diz respeito a apresentar onde estão os meus estudantes e quem são eles: corpos-vidas.

3.3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (noturno)

¹⁶ Disponível em: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>. Acesso em: mar de 2022.

A título apenas de conhecimento da estrutura curricular, não entrarei no mérito das diretrizes, decretos e resoluções a que se fundamentam o PPC de Letras nesta seção.

Esclareço também que a relação entre os conteúdos curriculares das disciplinas obrigatórias não se diferencia entre os turnos diurno e noturno.

Me interessa aqui mostrar que no que diz respeito a disciplinas, obrigatórias, destinadas à formação específica no campo educacional só temos quatro: Didática Fundamental, Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira e Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem. Nenhuma, obrigatória, que contemple a ação do licenciado em Letras para atuar com e na educação especial/inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou então o fazer educacional em ambientes não escolares e de gestão.

Quanto as disciplinas optativas, há pelo menos doze (12) que abordem aspectos relacionados à educação de modo geral e aos saberes docentes, sendo que uma dessas é a disciplina “o educando com necessidades educacionais especiais”, a única a bordar diretamente um estudante que não condiz com as imagens idealizadas de teorias pedagógicas homogêneas.

Segundo a Professora Eloísa Pilati e o professor Alexandre Pilati (2015, p.185), docentes do IL na UnB, a “organização do curso de Letras da Universidade de Brasília [apresenta] ênfase decidida à formação cultural e técnica, com pouco espaço para a discussão acerca de metodologias, técnicas de ensino, didáticas, fundamentos da aprendizagem etc”. Se já há pouco espaço para essas discussões pedagógicas visando o ensino em ambientes escolares regulares, no que diz respeito a ambientes educacionais não convencionais, como o hospital, não há espaço algum dentro desses currículos.

Apesar do viés “conteudista, dissociado da prática docente em si” (PILATI; PILATI, 2015) permanecer, uma proposta inovadora do atual currículo são os Laboratórios de Ensino, em Gramática, Literatura e Redação. Segundo o PPC, essas disciplinas proporcionam a prática da “reflexão teórica sobre temas presentes no currículo da educação básica e elaborar atividades práticas com metodologias de ensino inovadoras”¹⁷. A ideia é boa, se não ficasse apenas no cenário escolar regular com a imagem do “aluno-saudável”. Temos também dois estágios supervisionados obrigatórios, o primeiro atuando em uma escola para alunos do Ensino Fundamental – Anos finais e o segundo em uma escola para alunos do Ensino Médio.

São essas 6 disciplinas obrigatórias que em suas ementas abordam de alguma forma a *prática* de ensino. Tendo em vista que são cerca de 30 disciplinas obrigatórias, o correspondente ao componente prático, “extremamente valorizado entre os pesquisadores da área da educação,

¹⁷ Ver item 10.5 do Projeto Pedagógico em anexos.

não está ostensivamente presente em mais de 80% das disciplinas obrigatórias do curso de Letras” (PILATI; PILATI, 2015).

Vale ressaltar que essas disciplinas não contemplam em suas ementas o ensino em ambientes não escolares. Não descarto a possibilidade de algum professor que as ministre mencionando ao acaso as classes hospitalares, mas é justo que essas crianças e adolescentes fiquem à mercê de comentários esporádicos sobre sua existência? Outra ressalva é que há um “desconhecimento do trabalho [pedagógico] desenvolvido [nos hospitais] por grande parte da população brasileira e até mesmo dentro das academias”, como observa Oliveira (2019, p. 98).

3.3.3 Caminhos ocultos da docência - a classe hospitalar

O que faz um professor? O que é a docência? Quais os saberes indispensáveis à prática docente? Quais conteúdos seriam obrigatórios à formação docente? Como se dá o aprendizado do nosso ofício? “Como se aprende a ser professor(a) nesses tempos e espaços de formação” (ARROYO, 2013)?

Quando tento responder a essas perguntas, que me inquietam durante toda a minha graduação, recorro a Freire ([1996] 2021b). Quando em sua pedagogia da autonomia, em que nos guia em uma formação permanente sobre o que ensinar exige, nos afirma que “não há docência sem discência” (p. 25).

A primeira vez que me deparei com essa sentença pensei no óbvio: eu como professora precisava de um aluno, se não tivesse um aluno para quem ensinaria? Era uma compreensão rasa de uma caloura em sua primeira aula de Psicologia da Educação, que nunca havia lido Paulo Freire e estava convencida que a sua atuação como professora se limitaria a ensinar regras normativas da gramática para estudantes de classes comuns das escolas, que memorizariam e fariam uma prova escrita que avaliaria seu nível de conhecimento sobre sua própria língua.

Agora, me propondo a olhar além dos muros da escola, me exigindo uma pedagogia engajada (HOOKS, 2017), compreendo uma ambiguidade na sentença. “Não há docência sem discência”, pois, “quem ensina aprende ao ensinar” (FREIRE, [1996] 2021b). É nessa relação permanente que notamos um momento no exercício da docência que para Freire ([1996] 2021b, p. 40) é fundamental: “o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque

observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 1993, p. 27 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015).

O Curso de Letras teve os seus avanços no que diz respeito à tentativa de simular a prática docente com exercícios laborais e de estágios supervisionados. Mesmo assim, segundo alguns pesquisadores consultados por Pilati e Pilati (2015), “cerca de 33% dos professores iniciantes abandona a profissão logo nos primeiros anos de experiências profissionais”. Isso significa que essas tentativas não foram suficientes para diminuir os impactos do “choque de realidade”.

Esse choque de realidade vem justamente do contato com os corpos interrogantes e incômodos dos estudantes. Eles não são idealizados, não são homogêneos, são infâncias-adolescências reais. Trazem em seus corpos precarizados a violência social da cor da sua pele, do gênero, da classe. Corpos-história que revelam a desumanização da segregação, da invisibilidade e nos exigem outro paradigma pedagógico. “Se os docentes-educadores dessas infâncias pouco souberem dessa história, como entender esses(essas) educandos(as)” (ARROYO, 2012, p. 39)?

Nesse sentido, assumindo a exigência freiriana para a docência de refletir criticamente sobre a prática pedagógica (FREIRE, [1996] 2021b) com o compromisso ativo de autoatualizar-se (HOOKS, 2017), eu pergunto: onde estão esses corpos no curso de Letras?

No Brasil, como pudemos ver nas seções anteriores, possui várias diretrizes que regulamentam e organizam o direito à educação de crianças e adolescentes hospitalizados. Mas apesar de toda a legislação ainda se nota uma ausência da temática nos currículos de licenciatura.

Muitas pessoas na sociedade, até mesmo que atuam na educação desconhecem os espaços educacionais dentro dos hospitais. Passa despercebido por muitas pessoas que não só os adultos adoecem, tem doenças crônicas, são diagnosticados com doenças graves, precisam de hospitalização. Contudo, isso também faz parte do universo infantojuvenil, de algumas famílias que para nós são resilientes. Por mais que passe despercebido é uma realidade, que com o passar dos anos tem-se tornado fonte de investigação científica. Hoje, pesquisadores de diferentes regiões do nosso país realizam estudos sobre as classes hospitalares enquanto parte das instituições de ensino. (OLIVEIRA, 2019, p. 109).

O que isso significa na prática? Não temos profissionais suficientes para assistir às crianças e adolescentes hospitalizados. Atualmente, segundo dados do censo escolar do INEP, em 2020, 16.674 matrículas na Educação Básica pertenciam a turmas de escolarização em hospitais, sendo que 17,2% delas pertenciam a alunos na modalidade de Educação Especial

(BRASIL, 2021). Ou seja, os outros 82,8% não se enquadravam nas necessidades educacionais como deficiência visual, auditiva, física, motora ou de quadros neurológicos, altas habilidades, dentre outras.

A Pedagogia Hospitalar, que é o ramo da educação que se dedica a desenvolver procedimentos pedagógicos singulares às crianças e adolescentes hospitalizados, a fim não só de prosseguir com conhecimentos escolares como também de assistir ao bem-estar da criança, vem nos mostrando que é possível ensinar-educar além da sala de aula (RODRIGUES, 2012; MATOS; MUGIATTI, 2009). Ela lida com os corpos precarizados do aluno gravemente enfermo. O que teria a nos ensinar?

Matos e Mugiatti (2009), entre outros autores, asseveram que a hospitalização representa risco à escolarização dessas crianças e adolescentes, se configurando em “irreversíveis lacunas no processo de aprendizagem e socialização” e até à evasão escolar (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 29). Vale ressaltar que “a etapa escolar representa o próprio desenvolvimento de potencialidades, da personalidade e da capacidade de comunicação” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 27).

A ocorrência, então, dessa exclusão social imposta pela doença, a

presença de múltiplos e negativos aspectos que envolvem o tratamento (perda de cabelo, amputações, gessos e outras limitações) [...] as doenças somáticas, a excessiva dependência dos pais, muitas vezes reforçadas por estes [...] se constituem num somatório de forças contrárias, com inconfundíveis argumentos para o não retorno à escola (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 27).

Oliveira (2019, p. 202) levantou os seguintes dados sobre o tempo médio que crianças e adolescentes acometidas por determinadas neoplasias podem ficar afastadas das salas de aulas regulares:

Quadro 2 – Período médio de tratamento para as neoplasias mais comuns

TUMOR	TEMPO MÉDIO DE AUSÊNCIA ESCOLAR DURANTE O TRATAMENTO
Wilms (originado no rim)	127 dias
Linfoma de Hodgkin (originado no sistema linfático)	150 dias
Não Hodgkin (originado no sistema linfático)	182 dias
Sistema Nervoso Central	241 dias
Sarcoma de Ewing (tumor ósseo)	245 dias
Neuroblastoma (originado nas glândulas suprarrenais)	297 dias
Leucemia	360 dias
Osteossarcoma (tumor ósseo)	536 dias
Transplante de Medula Óssea	350 dias

Fonte: a partir Covic e Oliveira (2011, p. 97) adaptado pelas autoras com base no INCA¹⁸ (OLIVEIRA, 2019, p. 202).

Não seria parte da nossa ética profissional a defesa à democratização da educação? Que formas de equiparação de oportunidades se está oferecendo a essas crianças? Criar meios de acesso e permanência à escola é dever do Poder Público, segundo o Art. 3 da LDB (BRASIL, 1996). Não estamos falando de perder 3 dias de aula por conta de um resfriado, estamos falando da perda total de um ou até dois anos letivos inteiros (como se mostra o caso da Osteossarcoma (tumor ósseo), que se levam 536 dias de afastamento). O que isso significa para o processo de escolarização dessa criança?

Para compararmos, vejamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP N°: 5/2005 reexaminado pelo parecer CNE/CP n° 3/2006), em que é possível observar que para o MEC,

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- à docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos **em ambientes escolares e não-escolares**, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; (BRASIL, 2005, p. 8 apud OLIVEIRA, 2019, p. 104, grifo nosso).

¹⁸ INCA – Instituto Nacional de Câncer. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/tipos-de-cancer>. Acesso em: 01 mar. de 2022.

Enquanto que nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (CNE/CES 492/2001) nada é mencionado sobre os processos educativos em ambientes não-escolares. É interessante de se observar que a Universidade de Brasília ofertava uma disciplina de Introdução à Classe Hospitalar¹⁹. Quando se procura por esse componente na lista do SIGAA²⁰, mostra-se ativo na modalidade de ensino à distância, mas quando se procura pela oferta de disciplinas do semestre, ela não aparece. Apresenta-se, então, como uma disciplina de caráter restrito a determinadas matrizes curriculares e não obrigatória.

Para evidenciar que isso não se limita ao curso de licenciatura em Letras, alguns licenciandos de outras áreas do conhecimento, ao se depararem com o tema “Pedagogia Hospitalar” responderam²¹:

Como assim? O licenciado em História pode dar aula nos hospitais? O coordenador do meu curso sabe disso? Isso existe mesmo? Entrevistado 4 – Universidade B. Cursando Licenciatura em História.

eu nunca ouvi falar no meu curso sobre atendimento educacional para alunos da educação básica que estão hospitalizados. Entrevistado 1 – Universidade B. Cursando Licenciatura em Matemática.

“- professora, ainda não ouvi falar sobre esse assunto, sobre o que se trata? Entrevistado 4 – Universidade A. Cursando Licenciatura em Geografia”. (OLIVEIRA; MACHADO; RIBEIRO; ELEOTÉRIO, 2021).

A partir dessa pesquisa, ficou evidente que “as formações iniciais não contemplam aspectos que circundam o atendimento educacional hospitalar” (PACCO; GONÇALVES, 2017).

Entretanto, é possível (e necessária) a inserção da Pedagogia Hospitalar (a ciência da educação responsável pela pedagogia dentro das classes hospitalares) nos currículos, só não deveria ser restrito à Pedagogia, tendo em vista que estamos falando de um direito que se estende por toda a educação básica. Os escolares hospitalizados que estariam cursando os anos

¹⁹ Ementa: Proporcionar ao acadêmico do curso a capacidade de perceber a multiplicidade de demandas no hospital, com ênfase no resgate da humanização através da ação pedagógica, enfocando as características, concepção e atuação em classe hospitalar com crianças e adolescentes hospitalizados, seus cuidados e o trabalho em equipe multidisciplinar. (Disponível em: <https://sig.unb.br/sigaa/public/turmas/listar.jsf> Acesso em: mar de 2022).

²⁰ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

²¹ Essa pesquisa foi organizada da seguinte forma: aplicou-se um questionário os cursistas ao final da disciplina de Pedagogia Hospitalar em dois períodos, 2º semestre de 2020 e 1º semestre de 2021, com as perguntas *durante o seu curso, você conheceu sobre os direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados? e faça uma análise em relação as disciplinas que cursou até o presente momento, no seu percurso acadêmico você teve conhecimento sobre o direito de “atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica” (BRASIL, 1996)?* A disciplina em questão não tinha em seu título Pedagogia Hospitalar.

finais do ensino fundamental ou ensino médio, tem direito a profissionais devidamente habilitados na área específica do conhecimento.

Docentes:

a) Formação:

- Apresentar formação mínima, prevista na LDB, com habilitação específica necessária ao trabalho a ser realizado com o aluno, de acordo com a área curricular do nível ou etapa da educação básica que irá atuar.
- Apresentar formação continuada na área de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar. A formação continuada pode ser adquirida em serviço.
- Os professores do atendimento educacional especializado (educação especial) deverão apresentar formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. (BRASIL, 2021)

Entretanto, torna-se necessário, primeiro, o futuro professor ter conhecimento dessa possível área de atuação. E caso não se queira atuar como docente em uma Classe Hospitalar, o conhecimento dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado podem contribuir para caso esse professor tenha um aluno de classe comum que adoeça, ele saberá como atuar, o que fazer e a quem recorrer. Ele saberá que a Classe Hospitalar e escola de origem do aluno trabalham em parceria. Saberá que pode organizar para que os colegas desse escolar gravemente enfermo os visitem, contribuindo para menores danos dados ao afastamento. E para caso ele receba um estudante que passou por um processo de hospitalização, esse professor saberá as limitações que essa situação impõe, saberá como reintegrar esse estudante novamente ao convívio escolar, saberá agir diante do retorno dessa criança ou adolescente à escola.

A área de atuação em classes hospitalares desafia essa prática do ensino tradicional e as concepções do profissional atuante. É preciso pensar métodos e metodologias, didáticas que se encaixem no cotidiano dessas crianças e adolescentes. Pensar, ou melhor, repensar a ética e a moral que tem guiado a nossa práxis.

Há uma pluralidade no exercício da profissão de professor, a “atuação do docente na contemporaneidade precisa atender à complexa realidade da educação em seus diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, principalmente daquela que acontece além dos muros da escola” (FERREIRA; BEHRENS, 2017, p. 25 apud OLIVEIRA, 2019, p. 97).

E com as limitações das tendências pedagógicas tradicionais entranhadas no fazer docente, a formação de professores na graduação nem sempre contempla a temática do fazer educacional fora do contexto escolar. A figura do professor é indispensável; é ele que vai fornecer os instrumentos para uma educação emancipadora, talvez ele seja o único que vá acreditar e possibilitar à criança o sonho de um viver justo, “a um modo de ser no próprio corpo e de viver o corpo” (ARROYO, 2012, p. 35).

Logo, se a formação inicial (graduação em licenciatura) não nos apresenta essa realidade da classe hospitalar, sendo apenas contemplado o trabalho em contextos educacionais tradicionais, com alunos de classe comum, essa formação não nos prepara de fato para a docência, porque é excludente. Essas crianças e adolescentes que estão afastadas desse cenário escolar regular são, então, privadas de uma educação que as assistam em suas necessidades e para emancipação dos seus corpos e história.

Vê-los - [os corpos precarizados] -, trazê-los para a reflexão teórica e para a capacitação profissional supõe sermos obrigados por dever ético a entender e aprofundar o que pode significar carregar um corpo faminto, desnutrido, precarizado para o cotidiano viver, para o “descanso”, para o brincar, para o trabalhar, para os convívios e até para os bancos das salas de aula. (ARROYO, 2012, p. 30).

Como podemos continuar ignorando que nossos estudantes são corpos-vidas? Que existem fora da escola? Infâncias-adolescências em corpos-vidas precarizados para o simples cotidiano? É urgente a inserção deles na formação docente para desenvolvermos uma ética profissional “capaz de captar e defender o valor da vida em infâncias que padecem o sem-valor da vida” (ARROYO, 2012, p. 36).

4 RESULTADO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Quando Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia* ([1996] 2021b) nos suscita um método dialógico em nosso fazer educacional em sala de aula, é mais do que ouvir o estudante sobre as suas dificuldades e agrados aos conteúdos, à escola; trata-se na verdade de suscitar um novo paradigma pedagógico. Um paradigma que saiba orientar o nosso olhar como educadores para os nossos educandos como sujeitos “culturais, de verbo, de linguagem de interações e de reações aos preconceituosos que inferiorizam sua diversidade” (ARROYO; 2012). Um paradigma que não parta de “um olhar inferiorizante dessas crianças com suas infâncias ocultadas”, mas contribua para que esses educandos conheçam seus “percursos corpóreos”, que tenham condições de narrar sua história com um olhar e identidade positiva das suas experiências dos seus corpos-infância (ARROYO; 2012).

4.1 Não quero ser invisível, quero ser criança²².

De acordo com Oliveira (2019),

neste exato momento, existem inúmeras crianças e adolescentes ocupando (sempre contra a sua vontade) vagas em leitos, enfermarias, quartos de isolamento, UTIs, CTIs de hospitais do mundo todo. Exatamente agora! Estão sendo cuidados por uma equipe multidisciplinar de profissionais, dentre eles, diversos profissionais da educação, voluntários. (OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Elas existem, mas a parcela desse coletivo que recebe devidamente um atendimento escolar no período hospitalar é pequeno (FONSECA, 2020), isso porque

os avanços ainda são tênues quando verificamos que o direito a educação para crianças hospitalizadas ainda se encontra à margem das políticas públicas voltadas para a regularização desse atendimento. O Ministério da Educação (MEC) (...) não tem dado o devido reconhecimento a essa modalidade de ensino ao se manter alheio ao processo de estruturação, regulamentação e acompanhamento das ações de cunho escolar que já acontecem em um número significativo de hospitais brasileiros. (SALDANHA; SIMÕES, 2013, p. 456 apud FONSECA, 2020).

Apesar dos avanços no reconhecer esses sujeitos como também dignos de direito à educação com o devido respeito às suas necessidades e condições de enfermo e hospitalizado, como, por exemplo, o art. 4º -A da LDB (BRASIL, 2018), é possível notar que a situação atual

²² Título inspirado pelo trabalho de ALBUQUERQUE e DIAS, 2018

é de descompasso quanto a sua referência, ora com especificidades de uma modalidade de ensino (por exemplo, o documento do MEC 2002 e MEC 2021) ora como parte integrante à modalidade de Educação Especial.

Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta o seguinte texto sobre o atendimento educacional ao escolar hospitalizado, art. 6: “Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.” (BRASIL, 2009). Qual que é problema aqui?

Apesar de estar sendo referenciado, o que já é uma conquista à superação da invisibilidade sofrida por esses corpos, não é claro se esse “atendimento educacional se refere a qualquer aluno doente ou apenas aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como a população da Educação Especial” (FONSECA, 2020).

A Classe Hospitalar tem sido referida como “modalidade de ensino” em boa parte da literatura consultada. Entretanto, segundo o Dicionário Interativo Da Educação Brasileira, modalidade de ensino é a

classificação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a determinadas formas de educação que podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar (educação básica e educação superior). São modalidades de ensino, segundo a LDB: Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial.

Dessa forma, por exemplo, a educação de jovens e adultos pode ser ofertada como ensino fundamental ou médio. A educação especial, por sua vez, tanto pode acontecer na educação infantil, como nos demais níveis da educação básica e da educação superior (MENEZES, 2001).

Portanto, a classe hospitalar não é estabelecida de forma legítima como modalidade de ensino perante a LDB, mesmo após a introdução de seu art. 4º-A (BRASIL, 2018). Isso dificulta a sua identificação como parte de uma demanda real no sistema educacional. O número de matrículas na Educação Básica que pertenciam a turmas de escolarização em hospitais, segundo o senso do INEP (2020), foi de 16.674, e não necessariamente esses sujeitos possuíam deficiências ou transtornos. Note que, para ter sido possível a coleta desse dado essas crianças e adolescentes estavam internadas em hospitais que possuíam em sua organização o

atendimento em classes hospitalares e faziam essa articulação com as secretarias de estado de educação. E as crianças internadas em hospitais sem classe hospitalar?

Veja o mapeamento por região e estados do quantitativo de hospitais com atendimento escolar no Brasil em 2015:

Quadro 3 Levantamento de Classe Hospitalar (CH) no Brasil, 2015

Região	Estados	CH n°
Norte	Acre	03
	Pará	05
	Roraima	01
	Tocantins	01
	Amazonas	Não há informação
	Rondônia	Não há informação
	Amapá	Não há informação
Total		10
Nordeste	Bahia	14
	Ceará	03
	Maranhão	01
	Rio Grande do Norte	06
	Sergipe	02
	Piauí	Não há informação
	Paraíba	Não há informação
	Pernambuco	Não há informação
	Alagoas	Não há informação
Total		26
Centro-Oeste	Distrito Federal	12
	Goiás	05
	Mato Grosso	03
	Mato Grosso do Sul	06
Total		26
Sudeste	Minas Gerais	10
	Rio de Janeiro	17
	São Paulo	36

Continuação do Quadro 3 Levantamento de Classe Hospitalar (CH) no Brasil, 2015

Região	Estados	CH nº	
Sudeste	Espírito Santo	01	
Total			64
Sul	Paraná	29	
	Santa Catarina	09	
	Rio grande do Sul	04	
Total			29

Fonte: FONSECA, 2015

Nessa apuração, contabilizamos 155 classes hospitalares. Podemos notar uma crescente em relação ao ano de 1999, quando Fonseca fez o primeiro mapeamento e identificou apenas 11 classes em todo o território nacional. Esses dados podem estar desatualizados, tendo em vista que foram coletados em 2015. Por exemplo, aqui no Distrito Federal, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente a rede pública tem classes hospitalares em cinco hospitais e uma equipe de 7 (sete) professores para atuar nessas unidades²³.

É importante também se pontuar que há um maior número de classes concentrado nas regiões de maior polo econômico e nas capitais. Por vezes, essas crianças e suas famílias moram em municípios mais precários de estrutura e precisam se deslocar da sua região até a capital do estado, deixando seu lar, escola, amigos, parentes, tudo para trás. Geralmente, essas são crianças pobres, de coletivos de baixa condição socioeconômica e de extrema vulnerabilidade (OLIVEIRA, 2019).

Essas crianças e adolescentes à medida que vão chegando ao debate sobre educação, quanto ao acesso e democratização, se afirmam sujeitos com infâncias reais para o seu direito pético a educação básica. Lembremos ainda que essa garantia de acesso e permanência à educação é uma obrigação do Poder Público, segundo o parágrafo 5º do art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Concordo com Fonseca (2003, p. 10) quando afirma que “na construção de uma educação de qualidade para todos não se pode deixar de considerar a escola hospitalar como

²³ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/classe-hospitalar-traz-ensino-individualizado-aos-estudantes/>. Acesso em: jan. de 2022.

respeito à cidadania, exemplo de atenção à diversidade, e, também, um singelo modelo de inclusão”.

E é na escola hospitalar que os corpos precarizados dessas crianças e adolescentes nos contam outra história da infância, nos mostram uma infância “menos otimista, por um lado” (ARROYO, 2012) e mais resistente, de outro. Mostram que quando se trata do seu corpo-infância, as “visões e concepções da infância são instadas a se repensar” (ARROYO, 2012). Arroyo (2012) assevera que

desocultar corpos-infância e reconhecê-los sujeitos ativos em diversidade de contextos sociais, espaciais, culturais amplia o olhar sobre esse *continuum* geracional infância-juventude e traz outras possibilidades de análise e proposições político-pedagógicas, além de outras verdades ao próprio olhar, pensar, educar na infância. Exige outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas na especificidade desses contextos. Na especificidade de nossa história, a história da infância adquire outros significados que exigem outras teorias para a sua compreensão e problematização. (ARROYO, 2012).

Quando Arroyo (2012) põe em pauta a discussão sobre as Outras infâncias existentes na escola, possibilita o reconhecer as infâncias fora do muro da escola, de outros contextos, aqui, o contexto hospitalar. Porque quando esse sujeito retorna à escola, ele é um sujeito de Outra infância, ele existe e não vem “suplicar piedosas pedagogias” de como ensiná-lo, incluí-lo (ARROYO, 2019), exigem a validação das suas trajetórias de (re)existência como sujeitos no mundo, com direito a gozar de “boa saúde e receber escolaridade independente de quaisquer condições” (MATOS; MUGIATTI, 2009).

A teoria crítica freiriana nos auxilia nesse cenário, uma vez que, Paulo Freire concebe o sujeito como ser “de processos, de pedagogias de formação humana” e nisso estabelece

sua crítica política, ética, pedagógica a um dos pontos nucleares do paradigma hegemônico de formação humana. Não critica o pensamento pedagógico apenas por ter esquecido sua responsabilidade de acompanhar e entender também os processos de formação humana dos Outros. Sua crítica a esse paradigma é ele ter julgado e segregado os Outros, os oprimidos, deixando-os à margem da educação a que a pedagogia é chamada a compreender e acompanhar. (ARROYO, 2019).

É nesse sentido que a ação do professor, de classe comum ou hospitalar, “não deve perder de vista o alvo do seu trabalho – o ser humano” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 74).

A função do professor de classe hospitalar não é de apenas “ocupar criativamente” o tempo da criança para que ela possa “expressar e elaborar” os sentimentos trazidos pelo adoecimento e pela hospitalização, aprendendo novas condutas emocionais, como também não é de apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no lazer pedagógico

para que a criança “esqueça por alguns momentos” que está doente ou em um hospital. O professor deve estar no hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças. (CECCIM, 1999, p. 43 apud SILVA, 2015, p. 141).

A docência, por tanto, deve assumir em sua dimensão ética o processo de formação humana (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015). O problema que se apresenta na atual ética educacional, além da estaticidade – que já se encontra deslocado do próprio sentido da ética, que seria a permanente reflexão crítica do fazer humano (FARIAS et al, 2009) –, é o fato que tem caminhado em consonância com a ética do mercado (o capital), de produção, consumo e lucro, essa que viria a ser um dos alvos de grandes críticas e lutas de Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015).

Quando temos por objeto de estudo a ética profissional do fazer docente, e se propõe o desenvolvimento de uma nova ética, o que queremos é evidenciar esse exercício de reflexão sobre quem são os corpos humanos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Reconhecer os corpos precarizados contribui para uma nova ética docente porque põe em visibilidade as formações humanas.

A ética atua em todas as dimensões do fazer docente.

Tomemos como exemplo a interação professor e aluno na sala de aula, típica do processo de trabalho docente na escola. Nela, a exigência ética se revela em demandas como: definir um tratamento equitativo, mediar as expectativas individuais e coletivas, disponibilizar simbolicamente os saberes, escolher os meios de ensino, bem como estabelecer as formas de avaliação. Nesse espaço contingente, permeado por trocar, conflitos e circulação de interesses diversos, cabe ao professor construir um tratamento que lhe permita conciliar as expectativas para além do individual (essência do comportamento ético) sem, no entanto, descuidar dessa perspectiva. (FARIAS et al, 2009, p. 88).

A ética vigente envolvida nessas deliberações para o efetivo exercício da docência tem sido a de generalizar a imagem do aluno, com falsos argumentos de equidade e equiparidade; com ideias ilusórias de igualdade; com mecanismos de homogeneização e eliminando possibilidades de diferentes formas de manifestação e interpretação (ARROYO, 2012). Temos uma ética de banalização da vida humana ao não reconhecer esses corpos precarizados de outras formações. Para Freire, a educação não deve ser nunca separada da formação ética do educando (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015).

Estar, então, em consonância, em diálogo com a ética do mercado significa produzir “mentes máquinas”. E reconhecer esses corpos hospitalizados significa abrir espaço para discutir outras formações humanas. Essa criança, com sua outra infância, outro processo de

formação não irá nunca atender a expectativas criadas por uma dinâmica educacional de imagens hegemônicas de alunos idealizados (ARROYO, 2012).

Pesquisadora: - Como foi voltar para a escola? Você se sentiu bem?

Criança 7: - Senti medo, vergonha

Pesquisadora: - Por quê?

Criança 7: - Estou muito atrasada, Estudo em uma sala que não conheço ninguém direto. São muitas crianças.

[...]

Criança 7: - Não quero ir à escola. Lá é chato! (SILVA, 2015, p. 143-144).

A criança 7 tem 12 anos de idade e frequenta o 4º ano do ensino fundamental e possui um tumor renal (Wilms)²⁴ (SILVA, 2015). Note que situação delicada, o que está em jogo?

Devido a uma organização institucional escolar não preparada para reconhecer o que é ser e estar nesse corpo gravemente enfermo, com profissionais não preparados para receber essa criança no seu retorno escolar e essa criança não ter sido assistida de forma devida no seu processo de escolarização durante o período de sua internação (tanto é que está cursando o 4º ano, e deveria estar no 7º), o que está em jogo é a continuidade escolar desses sujeitos. “As limitações técnicas e pedagógicas dos professores da rede regular dificultam o processo de reinserção dessas crianças, dificultando também o aprendizado” (SILVA, 2015, p. 144).

A instituição educativa muitas vezes se vê desaparelhada para assegurar o tranquilo retorno deste educando: desconhece os principais efeitos provocados pela terapêutica; exige frequência e acompanhamento curricular; não respeita o ritmo próprio de aprendizagem do aluno novo; tem dificuldade de trabalhar com as diferenças; o trabalho é pautado para a homogeneidade e não para o atendimento à singularidade e, finalmente, apresenta reações contrárias às medidas que visem reorganizar seus planejamentos, espaços físicos e melhor qualificação dos profissionais para atender às necessidades especiais dos aprendentes. (ORTIZ; FREITAS, 2002, p. 3 apud SILVA, 2015, p. 144).

Essa atual ética não tem prejudicado somente a criança hospitalizada ou reinserida ao ambiente escolar, mas qualquer criança que se constitui enquanto sujeito em outras trajetórias humanas, em um corpo precarizado pela violência de classe, de gênero, de raça. Essas crianças vão para escola nesses corpos marcados (ARROYO, 2012). Se não soubermos acolher e ouvir suas vozes e seus silêncios, a educação nunca será alcançada como prática da liberdade (HOOKS, 2017). Esses sujeitos, em suas trajetórias escolares truncadas, ao se afirmarem dignos de direito à educação exigem de nós, professores e gestores, outras reflexões sobre o sistema educacional.

²⁴ 127 dias de tempo médio de ausência escolar durante o tratamento (quadro 2).

Esse debate, esse reconhecimento têm que estar presente ainda na formação inicial docente. A pesquisa científica, tem um papel fundamental para o desenvolvimento dessa nova ética e de teorias pedagógicas de reparação das formações humanas, já que ela junta evidências, sistematiza conhecimentos velhos para chegar ao novo e constitui conceitos que permitem a credibilidade e traz a devida relevância desses conhecimentos para as políticas públicas de educação.

O desafio atual que tem se apresentado à docência é convivência com vidas e corpos mais precarizados e vulneráveis, o que nos leva a repensar o que ensinamos, o currículo e à docência (ARROYO, 2012). Portanto, “assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional” (ARROYO, 2012, p. 29).

Concordo com Libâneo (2000) quando ele ressalta a necessidade em reconhecer a “ampliação do conceito de educação” a fim de que isso acompanhe as demandas da sociedade contemporânea e a diversidade presente no fazer pedagógico. Para tanto, ele assevera que há a “necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender” (LIBÂNEO, 2000, p. 144 apud SILVA, 2015, p. 16).

Sobre isso, Silva (2015) nos lembra e expõe que

o universo da criança hospitalizada ainda é pouco conhecido nas instâncias educacionais de formação pedagógica e, por tanto, pouco é explorado como locus próprio de atuação do professor e de pesquisa para a construção de novas práticas pedagógicas. Não basta, porém, para isso alocar professores e constituir boas práticas. É necessário garantir maiores e melhores condições de desenvolvimento de práticas e acompanhamento pedagógico-educacional à clientela infanto-juvenil internada, condições que certamente virão com a produção de novos conhecimentos e a formação específica de profissionais nessa área de conhecimento. (SILVA, 2015, p. 16).

Portanto, assumir a precarização desses corpos-vidas significa abrir espaço para o desenvolvimento de novas práticas educativas, garantindo o acesso e permanência escolar desses sujeitos hospitalizados, assim como, possibilitar a sensibilidade e o dever ético de permanentemente pensar criticamente a prática de hoje ou ontem para se melhorar a próxima prática (FREIRE, [1996] 2021b, p. 30). A pesquisa está nesse trânsito da reflexão crítica. Segundo Freire ([1996] 2021b, p. 31) se pesquisa para “constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

4.2 Carta a uma professora inspiradora²⁵

Essa seção foi uma inspiração vinda do texto da Albuquerque e Dias (2018). É um artigo escrito em formato de carta, o que rompe com os moldes padronizados da escrita acadêmica, mas sem deixar de ser fundamentado. Me comoveu a sensibilidade carregada na escolha de cada palavra sem perder o tato teórico. A carta possui um interlocutor real,

trata-se de uma jovem professora que tive o prazer de conhecer e que, depois de ouvir a minha participação em um debate, solicitou o meu e-mail e dias depois entrou em contato comigo. O que a Aline pede-me na carta tem sido recorrentemente solicitado por jovens professores e professoras com quem tenho conversado. Assim, embora a carta tenha sido escrita originalmente para ela, seria uma carta que eu enviaria para qualquer jovem professor que estivesse ingressando na carreira. (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018).

Gina Vieira, autora da carta, narra sua trajetória vivida em “mais de 27 anos em que [tem] estado com os pés firmados no chão da escola pública”, a fim de conseguir, por meio dela, dizer “um pouco do que [...] gostaria de ter ouvido antes de entrar em sala de aula pela primeira vez” (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018).

Inspirada pelo Projeto Mulheres Inspiradoras, idealizado por Gina, me proponho nessa seção fazer a análise do que significa trazer esses corpos precarizados de crianças e adolescentes para dentro das teorias pedagógicas dos saberes docentes ainda na formação inicial, e especialmente da licenciatura em Letras, em formato a agradecer a carta da professora Gina.

Vamos à carta:

Universidade de Brasília, 24 de março de 2022

Querida professora Gina,

²⁵ A ideia dessa seção veio a partir da leitura de um artigo em forma de carta, *Carta a uma professora: “Não quero ser invisível, quero ser professora”* (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018), de duas professoras *inspiradoras*, Gina, mestrande (na época) da Universidade de Brasília, e Juliana, professora da Universidade de Brasília.

Não sei dizer o quanto suas palavras me encantaram e me emocionaram. Senti que precisava te escrever agradecendo, te contar como a sua carta me ressignificou o esperar de Paulo Freire²⁶.

Estou concluindo a minha primeira graduação, em Letras Português, e dei aula algumas esporádicas vezes por meio de projetos desenvolvidos na própria universidade, mas, mesmo assim, não foram para alunos do ensino básico.

Durante esses 4 anos na Universidade me vi com uma sensação ambígua quanto a minha profissão, não sabia como conciliar os saberes técnicos da língua, da literatura e da linguística em práticas pedagógicas de significado e liberdade. A imagem do corpo-aluno é vaga no meu curso. É um curso bastante tradicionalista, conteudista, ainda são poucos os espaços para real debate e prática do que significa ser professora da educação básica. E acredito que ser professora da educação básica pública, no Brasil, significa ter que olhar nos olhos dos processos mais brutais de desumanização, olhos indignados, tristes e violentados dos corpos dos alunos.

Em minha trajetória escolar, sempre me senti muito mais uma máquina de fazer provas do que uma pessoa. A dinâmica escolar era algo que me perturbava muito, mudei várias vezes de escola, e todas as vezes me sentia da mesma forma. Os colegas com piadas agressivas, machistas, o assédio por parte de colegas e alguns professores sempre estiveram presentes na minha trajetória. Quando se muda muito de uma escola para outra, sempre tendo que ser a novata, é muito difícil criar vínculos, eu estava sempre deslocada e, assim como você, eu só queria me fazer invisível (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018, p. 11).

Em um processo conturbado do meu terceiro ano do ensino médio, conheci o professor Jefferson, um homem negro, diretor da escola pública que eu colaria grau no final daquele mesmo ano. Ele era o diretor da escola, mas conhecia cada um dos alunos. Ele foi o primeiro a me reconhecer como pessoa, me ver como um corpo-história. Com toda a sua experiência e humanidade, apostou em mim, acreditou que eu poderia chegar até a universidade pública e que eu faria grandes coisas. Eu não poderia mais me permitir ser invisível. E concordo com você, ser professor(a) é o ofício mais importante para se exercer na vida (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018, p. 11).

²⁶ Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança*, de 1992, afirmou que “... *É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...*”. Disponível em: https://www.ailpcsh.org/2021/02/12/centenariopaulofreire_esperancar/. Acesso em: mar de 2022.

Não tenho a ingenuidade de esperar que a formação inicial me forneça “receitas de bolo” sobre como conduzir minha prática, já tenho a noção “que não existe nenhum método ou técnica inteiramente eficaz e satisfatório capaz de ser aplicado com sucessos em todos os casos” (COSTA, 2001, p. 36 apud ALBUQUERQUE; DIAS, 2018, p. 17), mas gostaria que me mostrasse que a minha profissão trabalha com corpos-vidas precarizados de diversas formas; e que me mostrasse que esses corpos não estão apenas na escola. As teorias a que fui apresentada não me desenham a realidade, a subjetividade que é cada aluno.

Eu descobri a Pedagogia Hospitalar ao acaso. Fiz todas as matérias de educação, participei de projetos, fiz a única disciplina de necessidades educacionais presente no meu currículo, e nunca havia ouvido falar. Eu teria me formado sem saber que esses corpos precarizados de crianças e adolescente hospitalizados existiam? Essa pergunta me move na pesquisa. “Esses corpos-vidas tão precarizados que chegam [ao nosso conhecimento] não cabem na organização dos tempos-espaço, nem nas estruturas de trabalho” (ARROYO, 2012, p. 32) de docentes formados por teorias-práticas pedagógicas idealista de infâncias e adolescências.

Percebi, Gina, que precisava confrontar a minha formação inicial, confrontar o meu currículo. Não é à toa que 33% dos professores iniciantes abandona a profissão logo nos primeiros anos de experiências profissionais (PILATI; PILATI, 2015). Arroyo (2012) assevera que “a pedagogia e à docência resistem, mas não tem conseguido sair dessas formas ou desses sentimentos compartilhados na cultura política de que nem todas as crianças e adolescentes merecem o mesmo reconhecimento. Nem toda infância é reconhecida na história da infância”. Por que não conseguimos avançar na superação de visões generalistas, segregadoras e excludentes?

Bell Hooks (2017, p. 61) afirma que “pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas”, mas que mesmo com esse desconforto são necessários o confronto e “o questionamento das ideias [...] [e] dos hábitos de ser”.

Temos que reconhecer que o nosso estilo de ensino precisa mudar, reconhecer que os alunos estão dentro de instituições, escola e hospital (nesse caso), “onde suas vozes não têm sido ouvidas nem acolhidas, quer discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer –, quer discutam experiências pessoais” (HOOKS, 2017, p. 114).

Há muito ouço sobre os debates sobre a educação inclusiva e como ela às vezes parece ser estendida apenas para as pessoas com deficiências ou alguma necessidade educacional. Mas

uma educação inclusiva é aquela que atende a todos, pensa em todos, com respeito às diferenças humanas, com um diálogo pautado no respeito e reconhecimento do ser. A Pedagogia Hospitalar é uma engrenagem (OLIVEIRA, 2019) dessa educação inclusiva.

Em um mundo altamente tecnológico, com uma geração de nativos digitais, ainda pecamos e não resolvemos o mais essencial, reconhecer todos como dignos à uma educação gratuita e de qualidade, assistência à saúde integral, ao lazer, dignos do mais justo viver. Não entro no mérito se a tecnologia mais ajuda do que atrapalha, mas me preocupa que percamos a sensibilidade de perceber a importância do fazer pedagógico com o olho no olho, das possibilidades no encontro com o outro.

Quero ser diferente. Quero ser uma professora que cresce intelectualmente ao lado dos meus alunos (HOOKS, 2017). Quero que o meu trabalho seja influenciado pelo que eles têm a me dizer, pelo que fazem, pelo que me expressam (HOOKS, 2017). Quero saber que eles são corpos além da escola. Porque assim como Bell Hooks (2017, p. 204), acredito que essa seja “uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos”.

Obrigada por sua carta. Vou me lembrar de suas palavras durante essa grandiosa aventura que será ser professora, um ofício que exige reflexão, autoatualização, bem-estar, práxis; mas que exige principalmente humanidade e amor. E é como você disse: “abraçar a Pedagogia da Presença significa abraçar uma concepção de trabalho pedagógico que convoca para a ação a pessoa humana, o educador, o cidadão” (ALBUQUERQUE; DIAS, 2018, p. 17). Que possamos seguir juntas para alcançar saberes e práticas para a promoção da democratização da educação, desenvolvendo uma ética profissional de reconhecimento e valorização dos corpos; e para avançarmos em direção a uma educação de significado e, acima de tudo, uma educação da liberdade.

Forte abraço,
Júlia Venturelli Machado

PERCEPÇÕES ATÉ AQUI: o que aprendemos?

Não presumo que seja possível realizar uma seção de considerações finais, justamente por ter percebido que ainda há muito o que se considerar sobre esse tema. O fato que eu sou apenas uma concluinte da graduação, ainda tendo tanto o que aprender e experienciar, me permito apresentar apenas as percepções do percurso de escrita desse trabalho de conclusão de curso, que se iniciou ainda em agosto de 2021, com a disciplina de Pedagogia Hospitalar.

Iniciei esse trabalho com o intuito de responder às minhas primeiras indagações desse primeiro contato com a Pedagogia Hospitalar. Um contato ainda tímido, permeado apenas pela literatura disponível sobre o assunto, mas com grande potencial. Tomar conhecimento sobre as classes hospitalares e esse atendimento especializado me fez ter um olhar muito mais sensível para o meu processo de construção como professora, tendo em vista que nunca paramos de estudar e nos formar.

As crianças e adolescentes hospitalizados, como qualquer outra criança, encontram-se entrelaçadas em múltiplas relações em diferentes contextos e gozam de todos os direitos como cidadão. A internação, na vida da criança, não deve se restringir a procedimentos clínicos em promoção da cura, tampouco deva ser motivo para suspensão das suas relações com seus pares; do seu desenvolvimento intelectual e cognitivo; e do seu processo de escolarização. Entretanto, o que se percebe é que, o mundo infantil dessas crianças é agredido quando se inicia um tratamento e a criança se vê “presa” àquela condição, tendo que se afastar de várias esferas de sua vida cotidiana e interromper as suas expectativas de ser criança (SILVA, 2015).

Para tentar minimizar os danos afetivos, sociais e escolares, a Pedagogia Hospitalar entra em cena na equipe multidisciplinar no atendimento a esse escolar enfermo. Os princípios da Pedagogia Hospitalar estão presentes na história já há um tempo, como pudemos averiguar nos aspectos sócio-históricos desse atendimento. A ideia de ofertar esse serviço e legitimarem isso com documentos oficiais, leis e pesquisas demonstram uma preocupação em retirar esses corpos do ocultamento. Mesmo assim, o estudo revelou verdadeiras crateras de negligências do direito à educação das crianças e adolescentes hospitalizados e nos currículos de formação da licenciatura para atuar nesse contexto.

O não reconhecimento da área não permite o desenvolvimento de uma sensibilidade de entender as diferentes realidades enfrentadas pelos estudantes, as diferentes possibilidades do fazer docente, das possibilidades do processo educacional acontecendo fora das quatro paredes de uma sala de aula com carteiras enfileiradas. Temos então uma ética profissional

engessada, normativista, tradicionalista e, conseqüentemente, profissionais atuantes que não reconhecem o processo histórico construído e estigmatizado dos corpos dos seus estudantes, não se ensina a transgredir e a emancipar, e a educação não poderá ser entendida nunca como prática da liberdade.

Concordo então com Matos e Mugiatti (2009, p. 162) quando afirmam que é inadiável o resgate à dívida social da “omissão imperdoável de uma sociedade que inadvertidamente veio ignorando a existência [dessas crianças]”.

São os seus direitos, saúde e educação, como também o seu futuro, que estão em jogo. Ou serão tais direitos apanágios exclusivos de crianças e adolescentes sadios? É uma questão de respeito ao ser humano, à sua dignidade, à sua liberdade e aos seus inalienáveis direitos. (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 162).

Os estudos na área da Sociologia da Infância, ao “escutar as vozes jamais escutadas” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015), têm contribuído significativamente para novas perspectivas de pedagogias que reconheçam o sujeito, no caso, o escolar enfermo, como ser integral e sua concepção como “criança cidadã” (SOARES, 2005).

Quanto ao meu objetivo de dissertar e entender *como o reconhecimento da precarização dos corpos das infâncias-adolescências hospitalizados pode contribuir para uma nova ética profissional e democratização da educação?*, percebo que há fortes indícios que o reconhecimento das vivências dessas infâncias-adolescências hospitalizadas e seus corpos precarizados reflete para uma pedagogia, uma docência e uma escola mais humanas. O ofício de professor, logo a sua formação, não pode estar vinculada com práticas engessadas e com teorias pedagógicas que trazem imagens de alunos e situações não reais. Entendo ainda que para a democratização da educação faz-se necessário o professor estar presente onde a criança estiver, seja na escola, no campo ou no hospital.

O professor licenciado precisa saber que pode estar atuando no hospital. É evidente que para atuar em uma classe hospitalar se faz necessário saberes específicos dessa prática, mas ressalto que a formação docente, segundo Freire ([1996] 2021b), é permanente; a política de formação continuada é para professores de qualquer ramo da educação. Eu não saio da graduação preparada para gerir uma escola, terei que fazer capacitações, mas eu sei que essa é uma possibilidade. Relembro ainda, que segundo o documento oficial do MEC 2021 “a formação continuada pode ser adquirida em serviço” (BRASIL, 2021).

Reforço que essas crianças e adolescentes, dentro de uma dimensão afirmativa que são sujeitos com direito pético à educação pública, gratuita e de qualidade, não podem ser

prejudicados em sua escolaridade por não terem profissionais devidamente qualificados e formados em determinada área do conhecimento. Ao levar esses corpos para dentro dos cursos de licenciatura, particularmente o de Letras aqui abordado, é garantir que, ao menos, elas serão vistas como uma demanda real da atuação docente.

O currículo de Letras apresentou uma verdadeira cratera no que diz respeito aos saberes docentes. Apesar dos avanços, as disciplinas obrigatórias não garantem um real vislumbre à carreira profissional.

A pesquisa científica foi fundamental para o descobrimento e vivência dessa temática. Ao possibilitar o contato com as vozes e os silêncios desses corpos-vidas precarizados, por vezes nos limites da sobrevivência, pude dar voz às minhas próprias percepções e reflexões. Por meio dela pude confrontar de maneira crítica a minha formação como professora. E ouvir (ou ler) as vozes e manifestações dessas crianças, os relatos de professores de classes hospitalares, mobilizaram em mim um olhar muito mais sensível para o que significa ser professora, para o que o meu ofício exige. Esses corpos, com auxílio da pesquisa científica (mas não só com ela, evidentemente), podem enfim terem a chance de sair do ocultamento.

Para Paulo Freire ([1996] 2021b),

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (rodapé, p. 30).

A classe hospitalar, ao meu entender até aqui, não é só a garantia de um direito como a escolarização, é a garantia do seu direito de existir. Por mais que nos custe, como adultos, “aceitar a criança como um ator social que tem sua própria linguagem e sua maneira de conhecer o mundo” (MONTANHA, 2020), é necessário que isso ocorra, temos muito o que aprender com elas. As crianças não estão alheias, desatentas ao que acontece a elas e ao seu redor, elas possuem suas próprias percepções as suas redes de relações. É escutando o que elas têm a nos dizer, de maneira dialógica, que alcançaremos a tão almejada educação como prática da liberdade em nosso fazer educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. V. P., & DIAS, J. de F. (2018). Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, 19 (3), 7–18. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18635>. Acesso em: fev. de 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: Outro paradigma pedagógico? In: Dossiê – Paulo Freire: O Legado Global. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 35. 20 p. 2019.

ARROYO, Miguel. G. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 56.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de novembro de 1990b.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990a). **Estatuto da criança e do adolescente**. 10. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. [atualizada]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan. de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para o atendimento educacional em ambiente hospitalar (classe hospitalar) e domiciliar**. Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação; Secretaria de Educação Básica. MEC, 2021. 13 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CES 492, 03.04.2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia

e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: fev. de 2022.

CECCIM, Ricardo B.; FONSECA, Eneida Simões da. Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional à criança e ao adolescente hospitalizados. **Revista Integração**, v. 21, p. 31-40, 1999.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. *Ebook*

EACH - European Association for Children in Hospital (2017). **Carta da Criança Hospitalizada** – Anotações, Lisboa, Instituto de Apoio à Criança - IAC. Disponível em: https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2021/02/Carta-Crianca-Hospitalizada_5-edição.pdf
Acesso em: set de 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, Eneida Simões da. A escolaridade na doença. **Educação**. Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: mar de 2022.

FONSECA, Eneida Simões da. A Situação Brasileira do Atendimento Pedagógico-Educacional Hospitalar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26374650_A_situacao_brasileira_do_atendimento_pedagogico-educacional_hospitalar. Acesso em: jan. de 2022.

FONSECA, Eneida Simões da. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 4, n.1, jan./jul. 2015. p. 12-28.

FONSECA, Eneida Simões da; ARAÚJO, Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque; LADEIRA, Carla Bronzo. Atendimento escolar hospitalar: trajetória pela fundamentação Científica e legal. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.24, Edição Especial, p.101-116, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VYvswGsMYR9xmQq4nwZGpfn/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2022.

FREIRE, Paulo [1968]. **Pedagogia do oprimido**. 77. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo [1996]. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri, SP: Atlas, 2021. *Ebook*.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MATOS, Elizabete; MUGIATTI, Margarida. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS; Elizete Lucia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios.** Curitiba: Champagnat, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete modalidades de ensino. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/modalidades-de-ensino/>. Acesso em 19 fev. 2022.

MONTANHA, Hildacy Soares de França. **Classe hospitalar: o que dizem as crianças sobre suas experiências educacionais no período de internação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020, 141 p.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; FREITAS, Soraia Napoleão. Possibilidades de atenção à aprendizagem infantil em contexto hospitalar. In: MATOS; Elizete Lucia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios.** Curitiba: Champagnat, 2010. p. 21-40.

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. **Formação de professores online com/para a utilização de tecnologias digitais em classes hospitalares: implicações na prática pedagógica.** Orientadora Maria Cristina Lima Paniago. Campo Grande, MS: 2019. 340 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2019.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no Mundo. In: **XI Congresso Nacional de Educação.** 2013.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues. **Panorama das classes hospitalares brasileiras: formação e atuação docente, organização e funcionamento.** 2017. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8687> Acesso em fev de 2022.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues; GONÇALVES, Adriana Garcia. Atendimento educacional hospitalar: revisão sistemática entre os anos de 2013 e 2018. **Revista Educação Especial em Debate.** v. 4, n. 7, p. 19 – 39, jan/jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED> Acesso em: fev de 2022.

PACCO, Aline F. R.; GONÇALVES, Adriana G. Formação de professores de classes hospitalares: realidade brasileira. **Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca,** 23, 2017, pp. 135-146.

PILATI, Eloísa N. S; PILATI, Alexandre S. Aspectos históricos e curriculares do Curso de Letras da Universidade de Brasília: uma análise a partir dos saberes docentes. In: **Formação de professores: ação-reflexão-inovação.** Rozana Reigota Naves (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 181-199.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. 32p.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis:** o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14533>. Acesso em: fev. de 2022.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes hospitalares:** o espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Nádia Maria Weber. A loucura transformada em memória: manicômios, museus e arte. In: **História, memória, oralidade e culturas.** José Jackson Coelho Sampaio [*et al.*] (org.). Fortaleza: EdUECE, 2019, p. 159-181.

SILVA, Milene Bartolomei. **Trilhas pedagógicas articulam saúde e educação no desenvolvimento cognitivo infantil:** criança com câncer. 2015. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2015, 188p.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

SOARES, Natália Fernandes. Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPR, p. 21-44, 2015.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Autêntica, 2015.

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

WEBER, Carine Imperator. **Entre educação, remédios e silêncios:** trajetórias, discursos e políticas de escolarização de crianças hospitalizadas. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANEXO

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA (NOTURNO)

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Noturno)

1. Histórico do Curso

O Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Noturno) - da Universidade de Brasília (UnB) é um curso de graduação presencial, oferecido pelo Instituto de Letras dessa universidade.

Constituindo uma das unidades mais antigas da Universidade de Brasília, o Instituto de Letras, fundado em 1962, é, atualmente, composto por três departamentos: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) e Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Esses três departamentos ministram conjuntamente as disciplinas do curso.

O Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Noturno) foi criado em 17 de novembro de 1995, por meio da resolução nº 118/95. O referido Curso trouxe inovações relativas às disciplinas de prática docente – disciplinas denominadas Laboratórios de Ensino –, além da ampliação da carga horária de estágio supervisionado. Além disso, o Curso oportuniza ao/à estudante vivência acadêmica em que o ensino é complementado por atividades de extensão e pesquisa, com vistas a garantir o desenvolvimento e o aprendizado de competências e habilidades que proporcionem a futura inserção do/a estudante no mercado de trabalho.

O Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília (UnB) responde à demanda significativa de docentes de língua portuguesa e literatura brasileira, uma vez que, por ser sediado na capital do Brasil, na região central do país, capacita profissionais para atuar não só no Distrito Federal, como também em toda a região do seu entorno, assim como em outros estados da Federação.

2. Proposta pedagógica

A formação do/a professor/a de educação básica é a base da proposta pedagógica do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e respectiva Literatura e sempre constituiu, desde a sua fundação, a sua vocação principal.

Embora a modalidade de formação de bacharéis tenha se demonstrado necessária, a formação de professores/as constitui um compromisso maior do curso de Letras e uma realidade de mercado sempre em expansão para os profissionais da área, por ser uma necessidade estratégica do país no eixo educacional.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do curso de Letras atende as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, bem como ao disposto na Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

3. Objetivos do curso

A promoção de ações didáticas que articulam ensino, pesquisa, extensão e iniciação à prática profissional é a base da proposta do Curso de Letras - Licenciatura em Português da UnB. O Curso tem o objetivo geral de preparar os/as futuros/as profissionais para atuarem no magistério, sempre assentado em visão teórica e crítica, articulada à prática docente. Portanto, os princípios norteadores do currículo se articulam fundamentados em dois eixos principais:

- a) a capacitação do/a graduando/a para o domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita, tendo em vista sua atuação em sala de aula.
- b) a formação teórica na área da linguística e da literatura que possibilitem aos egressos serem capazes de desenvolver, organizar e continuamente rever de forma autônoma e crítica sua atuação profissional.

Para cumprir esses princípios, o Curso de Letras de Licenciatura em Português tem, em seu currículo, disciplinas que envolvem teoria e prática e, ainda, estágios supervisionados e disciplina de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

São objetivos específicos do curso de Letras - Português:

- Conhecer e compreender as diferentes teorias e tecnologias linguísticas que dão suporte ao ensino de português, articuladas de modo crítico com a produção e circulação do conhecimento;
- Compreender os fundamentos teóricos da literatura para uma análise crítica de obras e autores/as representativos/a da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa em contextos históricos determinados;
- Iniciar-se na pesquisa científica, de modo a contribuir com a produção e difusão de conhecimentos teóricos e metodológicos voltados para questões linguísticas e literárias.

O redirecionamento do fazer pedagógico de acordo com as noções de competências e habilidades, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, representa novo referencial educacional: dos objetivos comprometidos com os resultados, passa-se ao compromisso com o processo, com o sujeito da aprendizagem e com o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

4. Atividades complementares

Os fundamentos da flexibilidade curricular e do desenvolvimento de competências e habilidades, associados ao princípio da integração entre teoria e prática, permitem diversificar os componentes de integralização dos créditos do curso de Licenciatura em Letras – Português por meio de atividades institucionais extracurriculares, de cunho acadêmico, científico e/ou cultural.

Dessa forma, a formação do/a graduando/a se completa com atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, entre as quais se incluem: a participação em programas de iniciação científica remunerada ou voluntária, como o PIBIC, o PIBID, o Prodocência; a participação em eventos científicos; o exercício de monitoria; a participação em projetos de extensão; a participação em cursos de extensão; a participação em programas Institucionais como o PET, o REUNI, a UnB Idiomas, a participação em estágios remunerados, ou não.

Na 40ª reunião do Colegiado de Graduação do Instituto de Letras, em 24/11/2011, foi aprovada a Tabela de Equivalência de Créditos em Atividades Complementares (com a respectiva pontuação).

Quanto à pesquisa, os/as graduandos/as do Curso de Letras participam com frequência, sob a orientação dos docentes que integram o curso, do Programa de Iniciação Científica

(PIBIC/CNPq), para despertar vocação científica e desenvolver talentos para a pesquisa, visando à articulação entre a graduação e a pós-graduação. Há, também, as disciplinas de cunho monográfico nas áreas de Linguística, Literatura e Língua Portuguesa, que contribuem para desenvolver o gosto pela pesquisa, além de compor o Trabalho de Conclusão de Curso.

5. Ações de extensão

Em relação às atividades de extensão, a UnB promove anualmente, durante uma semana, projeto que busca difundir sua produção de conhecimentos e de tecnologias. Trata-se da *Semana Universitária*, da qual participam regularmente alunos/as e professores/as do Instituto de Letras. Além dessa semana institucionalmente programada, o curso de Letras oferece diversas possibilidades de extensão por meio da organização de eventos científicos, da escola de línguas (UnB Idiomas) e de parcerias com a Universidade Aberta do Brasil, em que são oferecidos cursos de extensão e de nivelamento para estudantes da graduação presencial.

6. Sobre o perfil profissional do egresso: competências e habilidades

O Curso toma como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996 e legislação complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras, as Diretrizes constantes no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, a Resolução CNE/CES nº2, de 18 de fevereiro de 2002, além da legislação específica para os cursos de nível superior na modalidade licenciatura. Sendo assim, a matriz curricular do Curso de Letras/Português da Universidade de Brasília pretende que seus discentes desenvolvam ao longo do curso múltiplas competências e habilidades, dentre as quais destacam-se:

- domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais; - utilização dos recursos da informática.

Além dessas, acrescentam-se:

- o estudo do nível básico de, pelo menos, uma língua estrangeira;
- capacidade para prosseguir estudos especializados nas áreas de Literatura, Linguística e/ou Linguística Aplicada.

O egresso do Curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura habilita-se para atuação no ensino, porém esse profissional também pode exercer funções ligadas a atividades administrativas no serviço público, especialmente aquelas relacionadas com o trabalho de textos, prestar assessorias diversas e trabalhar com revisão e editoração. Além de formar profissionais para a docência no ensino Fundamental e Médio, há a possibilidade de garantir a formação continuada de egressos com perfil de pesquisadores por meio de inserção nos Programas de Pós-Graduação do IL: mestrado e doutorado em Linguística; mestrado e doutorado em Literatura; e mestrado em Linguística Aplicada e em Estudos da Tradução.

O/a formando/a na Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura tem ainda a possibilidade de atuar no ensino técnico no Instituto Federal de Educação de Brasília.

Assim, o/a egresso/a da Licenciatura em Letras – Português poderá trabalhar em diversificadas frentes vinculadas ao conhecimento e à prática de modalidades textuais, bem como à prática de crítica literária, à assessoria ou consultoria em todos esses campos, incluindo áreas relacionadas às artes e às ciências humanas.

7. Metodologia e espaços específicos de ensino e aprendizagem

Há diversas metodologias implementadas no curso de Letras, com vistas a atingir o desenvolvimento das múltiplas competências do/a egresso/a. As metodologias são adaptadas, portanto, aos diferentes objetivos que se pretende atingir.

Em geral, em sala de aula, a metodologia adotada no curso combina a articulação de aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo, produção de vídeos, materiais didáticos, leituras reflexivas, analíticas e críticas de textos utilizados nas disciplinas. O uso de recursos tecnológicos, tais como datashow, gravadores, aparelhos de som etc. auxilia o professor em sua prática pedagógica para o alcance de seus objetivos de ensino no curso.

O curso conta com espaços específicos destinados aos processos de ensino e aprendizagem, a saber: Sala de Aula de Latim (projetada para o trabalho em grupo e para o uso de dicionários especializados); Laboratório de Línguas (com equipamentos para as disciplinas que envolvem a compreensão oral e escrita de línguas, em especial para o desenvolvimento das aulas de fonética e fonologia); Sala de Leitura (com acervo especializado na área de Letras, em geral constituído por doação dos docentes, que contempla espaço para estudo individual e em grupo); Laboratório de Textos (espaço constituído para a prática da leitura e da produção de textos referentes às disciplinas que contribuem para essa formação).

Para desenvolver habilidades relacionadas à pesquisa, adotam-se metodologias relacionadas a esse tipo de prática, tais como o fomento da participação dos/as estudantes nas diversas atividades acadêmicas promovidas pelo Instituto de Letras e pelos Departamentos que o compõem, bem como em eventos e congressos nacionais e internacionais. Os/as estudantes são convidados a participar tanto na organização de eventos acadêmicos, atuando como monitores, quanto por meio da apresentação de trabalhos individuais e em grupo, sempre sob a supervisão dos docentes do curso.

A Universidade de Brasília disponibiliza, ainda, o Portal Aprender, em que os/as professores/as podem realizar atividades valendo-se de mecanismos da Tecnologia da Informação a partir da Plataforma Moodle. (www.aprender.unb), ampliando o horizonte da sala de aula. A oferta de disciplinas (ou de atividades em disciplinas) utilizando esse ambiente virtual de aprendizagem está limitada a 20% da carga horária total do curso, conforme legislação vigente, e não inclui os instrumentos de avaliação do desempenho dos estudantes nas disciplinas, pois estes são realizados presencialmente. Ainda neste escopo, os estudantes do curso presencial regular podem realizar cursos de extensão pela plataforma Moodle da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UnB.

8. Processos de Avaliação

Em consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília, constituem princípios de avaliação nos Cursos de Letras:

- a) avaliação formativa e não punitiva, valorizando não somente o resultado, mas também o processo;
- b) adoção de metas e indicadores quantitativos e qualitativos no processo avaliativo;

- c) autonomia do/a aluno/a no processo de aprendizagem, embora reconhecendo a necessidade de acompanhamento prevista em legislação e normas da universidade;
- d) processo avaliativo reflexivo, constantemente aperfeiçoado, dinâmico, periódico e contínuo.
- e) avaliação integrada de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, possibilitando a identificação de processos sinérgicos.

As modalidades e a quantidade de avaliações para acompanhamento do desempenho dos/as alunos/as devem, obrigatoriamente, por determinação do Decanato de Graduação, constar do plano de ensino do professor, que é entregue ao aluno no primeiro dia de aula. Porém, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o/a professor/a poderá negociar e renegociar com seus/suas alunos/as mudanças na sistemática de avaliação prevista no plano de ensino, considerando os conteúdos previamente estabelecidos e as necessidades surgidas no decorrer do processo

Independentemente de como seja conduzida a avaliação durante o trabalho pedagógico, a Universidade de Brasília determina que seu resultado final seja formalmente registrado em forma de menções, e postula a seguinte equivalência entre o sistema de notas aritméticas e o de menções: SS (Superior) – 9,0 a 10,0; MS (Média Superior) – 7,0 a 8,9; MM (Médio) – 5,0 a 6,9; MM (Médio Inferior) – 3,0 a 4,9; II (Inferior) - 0,1 a 2,9; SR (Sem rendimento) – zero.

É aprovado na disciplina o/a aluno/a que obtiver menção igual ou superior a MM e comparecer a, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das respectivas atividades do curso. Ao/à aluno/a que comparecer a menos de 75%, é atribuída a menção SR. O aluno poderá solicitar revisão da menção atribuída, respeitando os prazos previstos no calendário acadêmico.

Os resultados das avaliações externas (principalmente o SINAES) são objeto de análise em vários segmentos da instituição, desde a Comissão Própria de Avaliação (CPA) - em nível de Reitoria - ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) - em nível de curso.

Os resultados das avaliações são, também, apreciados pelo Colegiado de Graduação, que se reúne mensalmente – e é constituído pela Direção do Curso (que preside o Colegiado), os/as Coordenadores/as de Graduação (de todas as habilitações), os/as Chefes dos Departamentos que formam o Instituto de Letras e representante discente – geralmente membro da diretoria do Centro Acadêmico.

A oferta de disciplinas (incluindo adequação de espaço físico e disponibilidade de material audiovisual e uso de tecnologias aplicadas à educação), bem como o desempenho docente, são avaliados por meio de questionário eletrônico, respondido semestralmente pelos discentes – à época da matrícula via *web* - com relação às disciplinas que cursaram no período anterior. Os resultados dessa consulta eletrônica são contabilizados pelo CESPE/UnB e encaminhados semestralmente aos Departamentos, que os remetem aos docentes, como forma de autoavaliação. Os Colegiados também têm a função de debater os resultados da unidade acadêmica nesses aspectos.

Já em relação à avaliação e ao aprimoramento do curso, o NDE tem atuado em consonância com o disposto pela Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), de modo a contribuir para o cumprimento e o aprimoramento do projeto pedagógico do curso, em especial as que têm relação direta com a organização da matriz curricular, a atribuição da carga horária das atividades complementares, as regulamentações de estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, estágio remunerado, outorga antecipada de grau, entre outras.

9. Conteúdos curriculares

Devido ao contexto educacional em que se enquadra o Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília e ao perfil do egresso que se pretende formar, os conteúdos caracterizadores básicos das disciplinas estão ligados à área dos estudos linguísticos e literários e relacionados ao processo de formação profissional, com vistas a contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os conteúdos curriculares se articulam a um conjunto de atividades relacionadas às habilidades necessárias ao exercício da profissão, tais como seminários, congressos, encontros de pesquisa (alguns dos quais já implantados no calendário acadêmico do Instituto ou da Universidade), estudos complementares (como os convênios com universidades estrangeiras disponíveis aos alunos), projetos de pesquisa coletivos vinculados à Pós-Graduação, atividades de Iniciação Científica, atividades de extensão, atividades científico-culturais, entre outras.

Os conteúdos referentes às questões éticas, étnico-raciais, de gênero, ambientais, de relações Ciência-Tecnologia e Sociedade (CTS) são trabalhados transversalmente em disciplinas das áreas de língua/linguística e de literatura ou, ainda, em disciplinas de domínio conexo, ofertadas por outros Departamentos e computadas como módulo livre. O Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas oferta, na modalidade obrigatória, para os ingressos nos cursos de licenciatura da UnB (entre os quais o de Português), a partir do segundo semestre de 2014, a disciplina de Iniciação à Língua de Sinais Brasileira (Libras). Em modalidade optativa, o Departamento de Teoria Literária e Literaturas oferece a disciplina Literatura Africana em Língua Portuguesa, bem como a disciplina Tópicos em Literatura Brasileira, que contemplam conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e às relações raciais.

10. Estrutura Curricular

São oferecidas 40 novas vagas por semestre do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. Além da inicial, a Universidade oferece aos/às estudantes a possibilidade de cursar dupla habilitação, de tal maneira que é possível aos estudantes da Licenciatura obter também o grau de bacharéis, da mesma maneira que é possível aos estudantes do bacharelado obterem o grau de licenciados, desde que se cumpram os requisitos curriculares para complementação da formação.

Os/as alunos/as poderão optar ainda na dupla habilitação por uma das licenciaturas em língua estrangeira do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, a saber: espanhol, inglês, francês ou japonês.

O Curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (Licenciatura/Noturno) tem duração mínima de 06 semestres e máxima de 14 semestres, estruturando-se de maneira flexível, que contemple o desenvolvimento de competências e habilidades e permitindo ao estudante desenhar o seu próprio percurso educacional. Os/as alunos/as devem cursar no mínimo 12 créditos por semestre e no máximo 30 créditos. São exigidos 176 créditos (2640 horas) para a integralização do Curso, sendo 24 créditos (360 horas) de Módulo Livre, o que inclui as disciplinas de formação nos conteúdos transversais exigidos por lei e às atividades complementares, regulamentadas por normativa interna do Instituto de Letras.

Os componentes curriculares do curso estão direcionados de modo a contemplar as exigências da legislação vigente, conforme explicitado a seguir:

- disciplinas de natureza obrigatória, que compreendem conteúdos teóricos e aplicados nas áreas de formação do licenciado em Letras, a saber: linguística, língua portuguesa, literatura e teoria literária, língua clássica (Latim), língua de sinais brasileira;

- disciplinas em cadeia de seletividade, que compreendem conteúdos teóricos e aplicados em áreas complementares e afins da formação dos estudantes (como as de línguas estrangeiras ofertadas pelo LET, que incluem além das disciplinas das licenciaturas em língua estrangeira, outras, como alemão, italiano, chinês, persa, polonês, entre outras), e cuja obrigatoriedade está em cursar um determinado número de créditos dentre um conjunto de opções abrangentes, que os/as estudantes poderão escolher;
- disciplinas de natureza optativa, que compreendem conteúdos teóricos e aplicados nas áreas específicas ou conexas à formação do estudante, possibilitando, na medida do interesse dos/as aluno/as, uma especialização em determinados conteúdos;
- disciplinas que compõem o estágio curricular, em que os/as estudantes, sob a orientação de um/a professor/a supervisor/a, exercem atividades ligadas ao ensino em instituições conveniadas com a Universidade de Brasília, em especial a Secretaria de Educação do Distrito Federal;
- atividades complementares, de caráter acadêmico-científico-cultural, sob formas variadas, que são computadas ao final do curso para a integralização do currículo.

Em relação ao cumprimento de demandas legais, as seguintes providências têm sido tomadas:

- podem ser computadas no máximo 210 horas de atividades complementares de natureza acadêmico-científico-cultural do currículo em vigor (o que está institucionalmente respaldado pela Resolução nº 87/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e regulamentado internamente por normativa do Instituto de Letras);
- a prática como componente curricular tem sido desenvolvida nas disciplinas obrigatórias, seletivas e optativas atualmente ministradas;
- a práxis com relação ao Estágio Supervisionado tem sido a de se ampliar as discussões em sala de aula, o que contempla as horas de atividades práticas previstas sob a forma de créditos em disciplinas do fluxo curricular;
- em cumprimento ao Decreto nº 5.626/2005, o curso oferece a disciplina “Libras – Básico” na modalidade obrigatória;
- conteúdos transversais (referentes às questões étnico-raciais e indígenas e à educação ambiental) são trabalhados em disciplinas optativas ou de módulo livre.

10.1 O sistema de créditos da UnB

O sistema de créditos adotado pela UnB prevê que 15h aulas correspondem a um crédito. A maioria das disciplinas que integram o currículo do Curso de Letras/Português é de 4 créditos, o que corresponde a 60h aulas.

10.2 Trabalho de Conclusão de Curso

O Trabalho de Conclusão de Curso tem caráter obrigatório e constitui instrumento de avaliação final. O/a graduando/a do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília deve cursar, para integralização do currículo, a disciplina Seminário de Português ou Monografia em Literatura, com carga horária de 60 horas (4 créditos), cuja finalidade é a elaboração de trabalho individual de conclusão de curso, que consiste na elaboração escrita de alguns gêneros discursivos, tais como monografia, artigo científico, projeto de pesquisa ou material didático sobre tema relacionado, respectivamente, aos estudos linguísticos ou aos estudos literários (cf. regulamento em anexo).

O TCC, como instrumento de avaliação, contemplará se o/a aluno/a foi capaz de compreender, aprender e refletir acerca de tópicos relevantes para a comunidade científica e para a sociedade e que sejam pertinentes a sua área de atuação.

A cada final de semestre letivo, organiza-se evento acadêmico em que os/as graduandos/as apresentam e discutem publicamente seus trabalhos de pesquisa.

O produto final deve ser encaminhado à Biblioteca Central dos Estudantes (BCE), que arquiva o documento em repositório próprio para esse fim.

10.3 Estágio Supervisionado em Português 1 e 2

Na Universidade de Brasília, o Curso de Letras - Licenciatura em Português busca pautar o processo de estágio obrigatório em suas próprias bases legais, por meio dos documentos explicitados a seguir:

- Lei 9.394, de 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar.
- Resolução CNE nº 01/02 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
- Resolução CNE nº 02/02 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, formação plena, para formação de professores da educação básica em nível superior.
- Parecer CNE/CP nº 027/2001 – Apresenta nova redação ao item 3.6, à linha C do Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais da educação básica, em nível superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena.
- Resolução CNE/CES 18, de 13/03/2002 – Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Letras.
- Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras;
- Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 – Regulamenta o artigo nº 80 da Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional.

No Curso de Letras Licenciatura em Português, o estágio curricular se concentra em duas disciplinas de 14 créditos cada, compreendendo cada uma 210 horas/aula, totalizando carga horária de 420h de estágio.

Essas 210 horas estão distribuídas conforme a orientação abaixo, sendo as atividades externas à UnB realizadas em horário distinto dos períodos de aula.

- a) 60 horas de orientação em sala de aula (nos horários normais da oferta) - 4 créditos;
- b) 60 horas de atividades, incluindo regência, nas escolas conveniadas com a Universidade de Brasília (extraclasse) – 4 créditos
- c) 30 horas de leituras obrigatórias no Moodle (legislação, métodos de ensino, conteúdos teóricos) - 2 créditos;
- d) 30 horas de elaboração de material didático (extraclasse) - 2 créditos;
- e) 30 horas de elaboração de relatório de estágio (extraclasse) - 2 créditos.

O Estágio Supervisionado 1 compreende seleção, avaliação e produção de material didático, bem como observação e regência no Ensino Fundamental. O Estágio Supervisionado 2 compreende seleção, avaliação e produção de material didático, bem como observação e regência no Ensino Médio.

10.4 Disciplinas ministradas para outras unidades

A área de língua portuguesa do LIP oferece disciplinas para habilitações do curso de Letras assim como para cursos de outras unidades da UnB. A disciplina Leitura e Produção de Textos (140481) é obrigatória nos currículos de Letras - Português e em vários outros cursos da Universidade.

10.5 Disciplinas didático-pedagógicas

Como visto anteriormente, entre os objetivos do curso está a formação teórica na área da linguística e da literatura para que o egresso seja capaz de desenvolver, organizar e continuamente rever sua atuação docente de forma crítica e autônoma. Para alcançar esse objetivo, o curso de Licenciatura em Letras tem, em seu currículo, os estágios supervisionados e três inovadoras disciplinas de Laboratórios de Ensino, em Gramática, Literatura e Redação, respectivamente. Em cada uma dessas disciplinas de Laboratório, o aluno é motivado a colocar em prática a reflexão teórica sobre temas presentes no currículo da educação básica e elaborar atividades práticas com metodologias de ensino inovadoras.

Além dessas disciplinas, o aluno/ da Licenciatura em Letras/Português deve cursar ainda um grupo de disciplinas na Faculdade de Educação da UnB destinadas à sua formação específica no campo educacional. As disciplinas que integram esse grupo visam desenvolver conhecimentos teórico-práticos sobre a educação e seus fundamentos, incluindo os aspectos históricos da educação no Brasil. São elas: Didática Fundamental, Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira e Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem.

10.6 Fluxo de disciplinas

O Curso de Letras Licenciatura em Português possui o currículo anexo, cujas disciplinas estão organizadas conforme o fluxo também em anexo (ambos disponíveis, respectivamente, nos seguintes endereços eletrônicos: <https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/fluxo.aspx?cod=4146>

O conjunto de disciplinas oferecidas pelas demais Unidades Acadêmicas da Universidade de Brasília, as quais podem servir como créditos optativos ou de Módulo Livre para a integralização do curso de Licenciatura em Letras – Português está disponível, para os estudantes e demais interessados, no endereço https://condoc.unb.br/matriculaweb/graduacao/oferta_dep.aspx?cod=1.

Em anexo, encontram-se também os programas (ementas e bibliografia básica e complementar) das disciplinas que compõem o currículo do curso.

Curso: 779 - Letras

Opção: 4146 - LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA

PERÍODO DE REFERÊNCIA Início: 1993/1 Fim:

PERÍODO: 1 CRÉDITOS: 12

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

1 F LIP - 140082 INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA 004 - 000 - 000 - 004

3 F TEL - 141089 INTROD A TEORIA DA LITERATURA 004 - 000 - 000 - 004

2 F LIP - 147397 PRÁTICA DE TEXTOS 002 - 002 - 000 - 004

PERÍODO: 2 CRÉDITOS: 10

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

5 F LIP - 140201 LATIM 1 002 - 002 - 000 - 004

4 F LIP - 147281 FONETICA E FONOLOGIA 002 - 000 - 000 - 000

6 F TEF - 191027 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 004 - 000 - 000 - 002

PERÍODO: 3 CRÉDITOS: 12

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

6 C PED - 125156 DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO 004 - 000 - 000 - 004

8 F LIP - 147290 MORFOLOGIA 002 - 000 - 000 - 000

7 F LIP - 147303 FONET E FONOL LING PORTUGUESA 002 - 000 - 000 - 000

PERÍODO: 4 CRÉDITOS: 16

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

11 F LIP - 147311 MORFOSSINTAX LÍNGUA PORTUGUESA 002 - 000 - 000 - 002

14 F LIP - 147320 SINTAXE GERAL 002 - 000 - 000 - 002

13 F MTC - 192015 DIDATICA FUNDAMENTAL 002 - 002 - 000 - 004

12 F PAD - 194221 ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA 003 - 001 - 000 - 004

PERÍODO: 5 CRÉDITOS: 14

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

16 F TEL - 141151 LIT BRAS - BARROCO E ARCADISMO 004 - 000 - 000 - 004

15 F LIP - 147338 SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA 004 - 000 - 000 - 002

17 F LIP - 147346 LAB DE RED P/O ENS FUND MEDIO 002 - 004 - 000 - 002

PERÍODO: 6 CRÉDITOS: 14

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

20 F TEL - 141127 LIT BRASILEIRA - ROMANTISMO 004 - 000 - 000 - 004

19 F LIP - 147362 LAB DE GRAM P/ENS FUND E MEDIO 004 - 002 - 000 - 006

18 F LIP - 147401 SOCIOLINGUISTICA PORT BRASIL 002 - 002 - 000 - 004

PERÍODO: 7 CRÉDITOS: 12

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

23 F TEL - 141135 LIT BRASILEIRA - REALISMO 004 - 000 - 000 - 004

22 F LIP - 147354 PORTUGUES DIACRONICO 004 - 000 - 000 - 006

21 F TEL - 150690 MONOGRAFIA EM LITERATURA 002 - 002 - 000 - 004

PERÍODO: 8 CRÉDITOS: 8

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

25 F TEL - 141143 LIT BRASILEIRA - MODERNISMO 004 - 000 - 000 - 004

24 F LIP - 147427 EST SUP LG PORT-LITERATURA 1 002 - 002 - 000 - 004

PERÍODO: 9 CRÉDITOS: 12

Pr. Tipo Cód. Nome Créditos

28 F TEL - 141968 LAB LIT P/ ENS FUND E MEDIO 002 - 004 - 000 - 002

27 F LIP - 147435 EST SUP LG PORT-LITERATURA 2 002 - 004 - 000 - 006

Seguem abaixo as relações de disciplinas obrigatórias, obrigatórias seletivas e optativas.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Depto/Disciplina Créditos Área

192015 - DIDÁTICA FUNDAMENTAL 002 002 000 004 DC

10 - EST SUP LG PORT-LITERATURA 1 002 002 000 004 AC

147435 - EST SUP LG PORT-LITERATURA 2 002 004 000 006 AC

147303 - FONET E FONOL LING PORTUGUESA 002 000 000 000 AC

147281 - FONÉTICA E FONOLOGIA 002 000 000 000 AC

124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM 004 002 000 006 DC

141089 - INTROD A TEORIA DA LITERATURA 004 000 000 004 AC

140082 - INTRODUÇÃO A LINGÜÍSTICA 004 000 000 004 AC

147362 - LAB DE GRAM P/ENS FUND E MEDIO 004 002 000 006 AC

147346 - LAB DE RED P/O ENS FUND MEDIO 002 004 000 002 AC

141968 - LAB LIT P/ ENS FUND E MEDIO 002 004 000 002 AC

140201 - LATIM 1 002 002 000 004 AC

141151 - LIT BRAS - BARROCO E ARCADISMO 004 000 000 004 AC

141143 - LIT BRASILEIRA - MODERNISMO 004 000 000 004 AC

141135 - LIT BRASILEIRA - REALISMO 004 000 000 004 AC

141127 - LIT BRASILEIRA - ROMANTISMO 004 000 000 004 AC

147290 - MORFOLOGIA 002 000 000 000 AC

147311 - MORFOSSINTAXE DO PORTUGUES 002 000 000 002 AC

194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA 003 001 000 004 AC
147354 - PORTUGUES DIACRONICO 004 000 000 006 AC
147397 - PRÁTICA DE TEXTOS 002 002 000 004 AC
191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 004 000 000 002 DC
147338 - SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA 004 000 000 002 AC
147320 - SINTAXE GERAL 002 000 000 002 AC
147401 - SOCIOLINGUISTICA PORT BRASIL 002 002 000 004 AC

CADEIA: 1 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR:

Depto/Disciplina Créditos Área

145971 - INGLÊS INSTRUMENTAL 1 E 002 002 000 004 AC
142573 - INGLÊS INSTRUMENTAL 2 OU 002 002 000 004 AC
142000 - FRANCES INSTRUMENTAL 1 E 004 000 000 004 AC
142590 - FRANCES INSTRUMENTAL 2 OU 002 002 000 004 AC
142000 - FRANCES INSTRUMENTAL 1 E 004 000 000 004 AC
145947 - PRÁTICA FRANCÊS ORAL ESCRITO 2 OU 002 004 000 006 AC
145971 - INGLÊS INSTRUMENTAL 1 E 002 002 000 004 AC
142948 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 2 000 002 000 002 AC

CADEIA: 3 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR: NO MÍNIMO 8 CRÉDITOS OU 2 DISCIPLINAS

Depto/Disciplina Créditos Área

141038 - LIT PORTUGUESA - RENASCIMENTO OU 004 000 000 004 AC
141062 - LIT PORTUGUESA - ROMANTISMO OU 004 000 000 004 AC
141020 - LIT PORTUGUESA - REALISMO OU 004 000 000 004 AC
141011 - LITERATURA PORTUG - MODERNISMO OU 004 000 000 004 AC
141046 - LIT PORTUGUESA - MEDIEVALISMO OU 004 000 000 004 AC
141054 - LIT PORT - BARROCO E ARCADISMO 004 000 000 004 AC

CADEIA: 4 CICLO: 4 ÁREA/ANO: AC DAS DISCIPLINAS A SEGUIR, O ALUNO DEVERÁ CURSAR:

Depto/Disciplina Créditos Área

147419 - PROJETO DE CURSO OU 002 002 000 004 AC

150690 - MONOGRAFIA EM LITERATURA 002 002 000 004 AC

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Depto/Disciplina Créditos Área

191329 - ANTROPOLOGIA E EDUCACAO 004 000 000 002 DC

125172 - APRENDIZAGEM NO ENSINO 004 000 000 000 AC

192287 - AVALIACAO DA APRENDIZAGEM 004 000 000 002 DC

145742 - CIVILIZACAO ESPANHOLA 002 002 000 004 AC

146064 - CIVILIZACAO HISPANO-AMERICANA 002 002 000 004 AC

141097 - CRITICA LITERARIA 004 000 000 004 AC

146471 - CULT MEDIEVAL 1 :GRECO -LATINA 004 000 000 004 AC

146366 - CULTURA CLASSICA 1 - GRECIA 004 000 000 004 AC

146374 - CULTURA CLASSICA 2 - ROMA 004 000 000 004 AC

142883 - CULTURA JAPONESA 1 004 000 000 004 AC

145980 - CULTURA JAPONESA 2 004 000 000 004 AC

125156 - DESENVOL PSICOLOGICO E ENSINO 004 000 000 004 AC

191523 - DINAMICA PSICOS EDUCACAO 002 002 000 004 DC

126039 - ECOLOGIA BÁSICA 002 000 000 002 DC

194913 - ED MULT NA CONTEMPORANEIDADE 004 000 000 000 AC

192732 - EDUCAÇÃO E TRABALHO 003 001 000 000 DC

146161 - ESP PENINSULAR E ESP AMERICA 002 002 000 004 AC

146072 - ESPANHOL COMERCIAL 002 002 000 004 AC

106216 - EST TRAD POESIA GREGA ANTIGA 002 002 000 004 AC

141216 - ESTETICA E LITERATURA 004 000 000 004 AC

141101 - ESTILISTICA 004 000 000 004 AC

140431 - ESTILISTICA LINGUA PORTUGUESA 004 000 000 004 AC

140503 - ESTU GRAM PORT CONTEMPORANEO 002 002 000 002 AC

106208 - ESTU TRAD PROSA GREGA ANTIGA 004 000 000 004 AC
150746 - ESTUDOS HELÊNICOS 1 004 000 000 004 AC
191086 - EVOLUCAO DA EDUCACAO NO BRASIL 004 000 000 002 AC
150274 - EXPRES ESCR DA LG ESPANHOLA 002 002 000 004 AC
150282 - EXPRES ORAL DA LG ESPANHOLA 002 002 000 000 AC
140121 - FILOLOGIA ROMANICA 1 004 000 000 004 AC
191108 - FILOSOFIA DA EDUCACAO 004 000 000 002 DC
146323 - FON FON COMPARADAS LGS MOD 002 002 000 004 AC
145891 - FONETICA E FONOLOGIA FRANCES 002 002 000 004 AC
146340 - FUND AQUIS PRIM E SEG LINGUA 004 000 000 004 AC
191442 - FUND DA EDUC P/ O DEFIC MENTAL 004 000 000 004 AC
150525 - FUND DA LINGÜÍSTICA APLICADA 004 000 000 000 AC
141208 - FUND DE HISTORIA LITERARIA 004 000 000 004 AC
146315 - FUND LIT BRASIL CONTEMPORANEA 004 000 000 004 AC
193135 - FUND MULT NO ENSINO RELIGIOSO 004 000 000 000 DC
193054 - FUND MULT SIMBOLICOS EDUCACAO 004 000 000 000 DC
153681 - FUNDAMENTOS DE LINGUAGEM 004 000 000 004 DC
146137 - GRAMAT COMP ESPANHOL-PORTUGUES 002 002 000 004 AC
146269 - GRAMÁTICA DA LINGUA ESPANHOLA 002 002 000 004 AC
100170 - GRAMÁTICA HIS C DAS L MODERNAS 002 002 000 001 AC
140643 - GREGO 1 004 000 000 004 AC
140601 - GREGO 2 004 000 000 004 AC
147966 - GREGO MODERNO 1 004 000 000 000 AC
147991 - GREGO MODERNO 2 004 000 000 000 AC
150134 - GREGO MODERNO 3 004 000 000 004 AC
191060 - HISTÓRIA DA EDUCACAO 004 000 000 002 AC
146129 - HISTÓRIA DA LINGUA ESPANHOLA 002 002 000 004 AC
147265 - HISTÓRIA DA LINGUA PORTUGUESA 004 000 000 004 AC
141194 - HISTORIOG DA LIT BRASILEIRA 004 000 000 004 AC
192911 - INCONSCIENTE E EDUCACAO 004 000 000 000 DC
142930 - ING: COMP. TEXTOS ESCRITOS 1 002 002 000 004 AC
145998 - INGLES: COMP. DA LINGUA ORAL 1 002 002 000 004 AC
142891 - INGLES: EXPRESSAO ORAL 1 002 002 000 004 AC

140473 - INTRO A ANÁLISE DO DISCURSO 004 000 000 004 AC
139033 - INTRO AO ESTUDO DA HISTÓRIA 004 000 000 004 AC
194174 - INTRO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL 003 001 000 004 AC
145874 - INTROD A MORF DO INGLES 004 000 000 004 AC
191019 - INTRODUCAO A EDUCACAO 004 000 000 002 AC
137553 - INTRODUCAO A FILOSOFIA 004 000 000 004 AC
116793 - INTRODUCAO A MICROINFORMATICA 002 002 000 004 DC
120511 - INTRODUCAO A SEMANTICA 004 000 000 004 AC
150118 - IRANOLOGIA - CULTURA IRANIANA 002 000 000 000 AC
147842 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ESCRITA 1 001 001 000 002 AC
147851 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ESCRITA 2 001 001 000 002 AC
147869 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ESCRITA 3 001 001 000 002 AC
147818 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ORAL 1 001 001 000 002 AC
147826 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ORAL 2 001 001 000 002 AC
147834 - JAPONÊS - EXPRESSÃO ORAL 3 001 001 000 002 AC
141950 - JAPONES 1 003 001 000 004 AC
141976 - JAPONES 2 003 001 000 004 AC
147451 - JAPONES 3 003 001 000 004 AC
147486 - JAPONES 4 003 001 000 004 AC
147516 - JAPONES 6 002 002 000 004 AC
147524 - JAPONES 7 002 002 000 004 AC
147541 - LABORATÓRIO DE LÍNGUA JAPONESA 002 002 000 004 AC
140210 - LATIM 2 002 002 000 004 AC
140236 - LATIM 3 002 002 000 004 AC
140228 - LATIM 4 002 002 000 004 AC
140244 - LATIM 5 002 002 000 004 AC
140252 - LATIM 6 002 002 000 004 AC
141933 - LEITURA CRÍT TEXT P/ TRADUÇÃO 001 001 000 002 AC
140422 - LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA 004 000 000 004 AC
192937 - LING 2 - EDUCAÇÃO E CIÊNCIA 002 002 000 004 DC
150606 - LING APL FOR DO PROF DE LÍNGUA 002 002 000 004 AC
150762 - LING DE SINAIS BRAS-AVANÇADO 1 002 002 000 002 AC
150711 - LÍNG DE SINAIS BRAS-INTERMED 002 002 000 002 AC

192791 - LING P INICIO ESCOLARIZACAO 2 002 002 000 004 DC
142204 - LÍNGUA ALEMÃ 1 004 000 000 004 AC
142212 - LINGUA ALEMA 2 004 000 000 004 AC
142221 - LINGUA ALEMA 3 004 000 000 004 AC
142239 - LINGUA ALEMA 4 004 000 000 004 DC
142581 - LINGUA ALEMA 5 004 000 000 004 AC
150215 - LÍNGUA ÁRABE 1 004 000 000 004 AC
150266 - LÍNGUA ÁRABE 2 004 000 000 000 AC
147630 - LINGUA CHINESA 1 002 002 000 004 AC
147648 - LÍNGUA CHINESA 2 002 002 000 004 AC
147656 - LINGUA CHINESA 3 002 002 000 004 AC
209104 - LÍNGUA CHINESA 4 002 002 000 000 AC
142328 - LÍNGUA ESPANHOLA 1 002 002 000 004 DC
142336 - LÍNGUA ESPANHOLA 2 002 002 000 004 AC
146021 - LINGUA ITALIANA 1 002 002 000 000 AC
146030 - LINGUA ITALIANA 2 002 002 000 000 AC
142255 - LÍNGUA JAPONESA 2 004 000 000 004 AC
140007 - LÍNGUA PORTUGUESA 1 004 000 000 004 DC
140015 - LINGUA PORTUGUESA 2 004 000 000 004 AC
140023 - LINGUA PORTUGUESA 3 004 000 000 004 AC
140040 - LINGUA PORTUGUESA 5 004 000 000 004 AC
140058 - LINGUA PORTUGUESA 6 004 000 000 004 AC
150649 - LÍNGUA SINAIS BRAS - BÁSICO 002 002 000 002 AC
147443 - LINGUISTICA APLIC ENSINO PSL 004 000 000 004 AC
141160 - LIT BRAS - PARN E SIMBOLISMO 004 000 000 004 AC
141178 - LIT BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA 004 000 000 004 AC
146277 - LIT ESP 1-IDADE MED SIGLO ORO 002 002 000 004 AC
141755 - LIT ESTRAN EM LG VERNACULA 004 000 000 004 AC
146226 - LIT HISP-AMER 1-SÉC 16,17 E 18 002 002 000 004 AC
146102 - LIT HISP-AMER 2-SÉC 19 MODERN 002 002 000 004 AC
146200 - LIT HISP-AMER 3-PÓS MOD ATUALI 002 002 000 004 AC
141887 - LITE BRASILEIRA-PRÉ-MODERNISMO 004 000 000 004 AC
146218 - LITER ESPANH 2-SÉCULOS 18 E 19 002 002 000 004 AC

146111 - LITERA ESPANHOLA 3 - SÉCULO 20 002 002 000 004 AC
141186 - LITERATURA BRASILEIRA - TEATRO 004 000 000 004 AC
141119 - LITERATURA COMPARADA 1 004 000 000 004 AC
141551 - LITERATURA COMPARADA 2 004 000 000 004 AC
141259 - LITERATURA FRANCESA - POESIA 004 000 000 004 AC
147559 - LITERATURA JAPONESA 1 002 002 000 004 AC
147567 - LITERATURA JAPONESA 2 002 002 000 004 AC
147575 - LITERATURA JAPONESA 3 002 002 000 004 AC
147583 - LITERATURA JAPONESA 4 002 002 000 004 AC
141275 - LITERATURA LINGUA FRANCESA 1 004 000 000 004 AC
146234 - MET ANAL TEXTOS EM ESPANHOL 002 002 000 004 AC
146251 - MET ENSINO ESP COMO SEGUNDA LG 004 000 000 004 AC
147532 - METODOL ENSINO LÍNGUA JAPONESA 002 002 000 004 AC
140538 - MORFOLOGIA DO PORTUGUES 004 000 000 004 AC
145904 - MORFOSSINTAXE DO FRANCES 002 002 000 004 AC
146081 - NÃO CADASTRADA 002 002 000 004 AC
191639 - O EDUC PORT NECESS ESPECIAIS 004 000 000 004 DC
146099 - O ESP NOS MEIOS COMUNICACAO 002 002 000 004 AC
194719 - OF DE FORM DO PROF - LEITOR 001 003 000 004 AC
140392 - OFICINA DE PRODUCAO DE TEXTOS 002 002 000 004 DC
141003 - OFICINA LITERÁRIA 004 000 000 004 AC
146404 - PANORAMA DA LIT BRASILEIRA 004 000 000 004 AC
147958 - PERSA 1 - FARSI 1 004 000 000 000 AC
147982 - PERSA 2 - FARSI 2 004 000 000 000 AC
150240 - PERSA 3 - FARSI 3 004 000 000 004 AC
150258 - PERSA 4 - FARSI 4 004 000 000 004 AC
150665 - PESQ LINGÜÍSTICA APLICADA 004 000 000 004 AC
105635 - PIBID 000 002 000 000 AC
194239 - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO 003 001 000 004 DC
150657 - POLONÊS 1 004 000 000 000 AC
150673 - POLONES 2 002 002 000 004 AC
104299 - POLONÊS 3 002 002 000 004 AC
150304 - PORTUG COMO SEGUNDA LÍNGUA 1 004 000 000 000 AC

147389 - PORTUGUES INSTRUMENTAL 1 002 002 000 004 AC
147371 - PORTUGUES INSTRUMENTAL 2 002 002 000 004 AC
104272 - PRÁT DO ITALIANO ORAL ESCRITO 002 000 000 002 AC
147460 - PRAT DO JAPONES ORAL ESCRITO 3 001 003 000 004 AC
147508 - PRAT DO JAPONES ORAL ESCRITO 4 001 003 000 004 AC
145939 - PRÁT FRANCÊS ORAL E ESCRITO 3 002 004 000 006 AC
141941 - PRAT JAPONES ORAL E ESCRITO 1 001 003 000 004 AC
141984 - PRAT JAPONES ORAL E ESCRITO 2 001 003 000 004 AC
150185 - PRAT TRAD EM LATIM 3 002 002 000 004 AC
150193 - PRAT TRAD EM LATIM 4 002 002 000 004 AC
150207 - PRAT TRAD EM LATIM 5 002 002 000 004 AC
145955 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 1 002 004 000 006 AC
145921 - PRAT.FRANCES ORAL E ESCRITO 4 002 004 000 006 AC
140317 - PRÁTICA DE TRADUÇÃO EM LATIM 1 002 002 000 004 AC
140341 - PRÁTICA DE TRADUÇÃO EM LATIM 2 002 002 000 004 AC
175013 - PRÁTICA DESPORTIVA 1 000 002 000 000 AC
175021 - PRÁTICA DESPORTIVA 2 000 000 000 000 AC
193046 - PRÁTICA EDUCACIONAL 000 004 000 002 DC
140562 - PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA 002 002 000 004 AC
140406 - REDACAO OFICIAL 002 002 000 004 AC
150126 - ROMENO 2 004 000 000 004 AC
150291 - SEMIN TOP DE ENS LG ESPANHOLA 002 002 000 004 AC
140449 - SEMINARIO DE PORTUGUES 002 002 000 006 AC
194611 - SEMINARIO INTERDIS EM EDUCACAO 001 003 000 002 DC
147257 - SINTAXE DO PORTUGUES CLASSICO 004 000 000 004 AC
147249 - SINTAXE PORT CONTEMPORANEO 1 004 000 000 004 AC
140546 - SINTAXE PORT CONTEMPORANEO 2 004 000 000 004 AC
147478 - SOCIEDADE JAPON CONTEMPORANEA 002 002 000 004 AC
191043 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 004 000 000 002 DC
191051 - SOCIOLOGIA DA EDUCACAO 2 004 000 000 002 DC
192759 - T ESP EDUC 9-LIT EM EDUCACAO 002 002 000 004 AC
124885 - T ESP EM PSI DESENVOLVIMENTO 002 002 000 004 AC
157864 - TEC CONTEMP NA ARTE-EDUCAÇÃO 004 002 000 004 AC

145726 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 1 002 004 000 004 AC
145734 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 2 002 004 000 004 AC
146188 - TEO E PRAT ESP ORAL E ESCR 3 002 004 000 004 AC
141917 - TEORIA DA LINGUAGEM POETICA 004 000 000 004 AC
141569 - TEORIA DA NARRATIVA 004 000 000 004 AC
141909 - TEORIA DO TEATRO 004 000 000 004 AC
141895 - TEORIA E PRAT DA ANAL DO TEXTO 004 000 000 004 AC
193011 - TEORIA E PRÁTICA PEDAGOGICA 4 001 003 000 002 DC
194620 - TOP ESP EDUC DIVER CULTURAL 004 000 000 000 DC
141879 - TÓP ESP LITERATURA BRASILEIRA 004 000 000 004 AC
147923 - TÓPICOS ATUAIS LINGÜÍSTICA 2 002 002 000 004 AC
140333 - TÓPICOS ATUAIS EM LINGÜÍSTICA 004 000 000 004 AC
141747 - TOPICOS ATUAIS EM LITERATURA 002 000 000 004 AC
191990 - TOPICOS ESP EM EDU ESPECIAL 1 002 000 000 002 DC
146170 - USOS ESPECIALIZADOS ESPANHOL 002 002 000 004 AC