

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.012)

# MEMÓRIAS DAS VIVÊNCIAS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO EM ESPAÇO HOSPITALAR

**Francy Sousa Rabelo**

Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão  
[francy.rabelo@ufma.br](mailto:francy.rabelo@ufma.br) ;

**Margareth Santos Fonseca**

Mestre em Educação, Coordenadora Pedagógica na SEMED- São Luis/MA [margarethfonseca1@hotmail.com](mailto:margarethfonseca1@hotmail.com)

## RESUMO

O escrito se ancora no debate sobre a importância da extensão universitária na formação inicial do pedagogo. Tem por objetivo analisar as memórias das vivências no exercício docente em espaço hospitalar através do projeto de extensão Estudar, uma ação Saudável, desenvolvido em um hospital público de São Luis/MA. Toma-se como enfoque metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa, pelo método do estudo de caso com egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão que vivenciaram a experiência da extensão universitária no espaço hospitalar. Os instrumentos de geração de dados foram a entrevista semiestruturada com quatro egressas e a Análise Documental pelo caderno de registro do referido projeto, cujos dados foram analisados pela Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam pelas narrativas colhidas na pesquisa, que a extensão universitária na formação inicial do pedagogo aparece como possibilidade de alargar o mote curricular do curso deste profissional, pois alcança espaços não escolares, como o hospital, favorecendo o desenvolvimento de

novos saberes curriculares e evidenciando ampliação do campo de atuação.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Pedagogo. Extensão Universitária. Espaço Hospitalar.

## INTRODUÇÃO

O papel do pedagogo tem expandido, uma vez que a educação se constitui em fator importante na mediação das transformações sociais, que fazem com que tanto as práticas, quanto a formação docente se vejam desafiadas e imbuídas de atender as novas demandas, e partindo do pressuposto de que a educação está em diferentes espaços, e que a prática pedagógica traz consigo a preocupação com a criança, a infância, e, sobretudo o cuidado com o processo formativo e educativo, é que a atividade do pedagogo tem rompido os espaços mais comuns, alcançando os espaços não escolares.

O campo da Pedagogia tem seus horizontes cada vez mais ampliados, sobretudo no intuito de compreender a sociedade que tem se transformado a cada dia, exigindo um profissional capaz de trabalhar em diferentes âmbitos da prática educativa, que por muito tempo se viu restrito às salas de aula da escola regular, e graças a tais transformações, o pedagogo passou a adentrar em outros espaços além da escola. Atualmente, o pedagogo tem participação efetiva em empresas, em organizações não governamentais, principalmente no desenvolvimento de projetos que visem novas perspectivas que contribuam de forma pontual à formação do indivíduo.

Dentre as inúmeras áreas, destaca-se a crescente presença desse profissional no ambiente hospitalar, pela necessidade em se atender crianças, adolescentes e jovens em período de escolarização, que por algum motivo se viram obrigadas ao afastamento do meio escolar. Nesse viés, os cursos de Pedagogia precisam alcançar tais demandas, uma dessas possibilidades se faz pela extensão universitária quando de seu currículo não há ofertas disciplinares que alcancem tais campos de trabalho.

A extensão universitária pode então ser vista como um relevante instrumento na formação acadêmica, permitindo a aquisição de novos conhecimentos, graças a vivência no campo de trabalho. Logo, a extensão deve ser um elemento formativo no percurso do aluno, em que na maioria das vezes, a pesquisa e o ensino são os mais alcançados, contudo a extensão pode favorecer uma inovação na forma de se ensinar, proporcionando aos discentes e docentes,

envolver de modo profícuo o tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), pois no diálogo com a comunidade através do ensino, favorece reflexões que resultam em pesquisas.

É nesse sentido, que este trabalho tem por objetivo trazer as memórias das vivências no exercício docente em espaço hospitalar através do projeto de extensão “Estudar, uma ação Saudável”, de egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

## METODOLOGIA

Ao realizar uma pesquisa assume-se uma responsabilidade social, qual seja a de cumprir com as etapas rigorosas que requer uma pesquisa científica. Nesse contexto, é preciso delimitar como caminho, a sua natureza no que tange a abordagem, que aqui está definida como a qualitativa, com foco de interesse em dados descritivos mediante inserção pelo contato direto e interativo do pesquisador com a investigação, o que se assemelha a procedimentos de interpretação no seu desenvolver em diários e escritos das ações dos sujeitos. Considerando este pressuposto, depreende-se que esta dinâmica está imbricada em um processo de construção e reconstrução do conhecimento do real, porque compreender o ser humano em seu contexto não é tarefa fácil, por isso supõe uma reflexão analítica e crítico-criativa. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Então, a realidade investigada não pode ser vista como mecânica, previsível e linear, deve-se percebê-la em seu movimento dinâmico e nas múltiplas configurações de seu campo empírico, porque:

A pesquisa qualitativa vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidades de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.61).

O cotidiano torna-se um espaço significativo para o olhar sistêmico, em superação ao apenas descrito como sucessão de eventos. Neste, acredita-se na construção da individualidade e a

coletividade dos sujeitos fazendo-os transformadores de circunstâncias. Destarte, a valorização da pesquisa qualitativa em renovar valores e papéis sociais que possibilitam ao pesquisador apropriar-se das relações geradas pelas particularidades e pela totalidade no movimento histórico efetivado por tais sujeitos.

Considerando os elementos constantes deste tipo de abordagem, escolhe-se o método do estudo de caso, em que segundo André (2008, p.34), é sua “capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. Os instrumentos escolhidos foram a entrevista semiestruturada em que o pesquisador deve ainda estar atento aos próprios sentimentos, preconceitos, valores e expectativas que podem ser fontes de vieses, “isso pode ser feito se houver preocupação de refletir antes da entrevista sobre o que ele pensa e sente em relação ao tema da pesquisa e aos participantes” (SZYMANSKI, 2011, p.96) e a Análise Documental no caderno de registro do projeto de extensão investigado. As análises de Dados se fizeram pelas narrativas das memórias por ressaltar o valor da experiência integrado ao conhecimento construído na trajetória formativa dos sujeitos (JOSSO, 2004).

Em se tratando das memórias, é importante destacar o posicionamento que o sujeito narrativo se situa, pois se trata de um confronto consigo mesmo, a partir de um deslocamento para as experiências vividas e isto exige uma postura de responsabilidade de autor potencial (JOSSO, 2004).

As narrativas foram analisadas pela Análise Textual Discursiva cujas etapas se dividem em 3 fases (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dentre estas, estão: unitarização, a categorização e a comunicação ou metatexto. Na unitarização, momento da desconstrução do texto, as narrativas foram fracionadas e desordenadas, seguindo um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com o surgimento de novas compreensões. Tais compreensões advindas da interpretação do pesquisador dão *corpus* às categorias escolhidas. A categorização é vista como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise (unitarização), levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.44).

Esse movimento leva a construção do metatexto, em que torna-se um processo resultante da auto-organização iniciada na unitarização, seguida da categorização, ou seja, é o entrelaçamento da descrição, interpretação e teorização, em um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, os teóricos e a pesquisadora, o que requer um esforço de ir e vir aos dados, portanto um movimento de ciclo na análise.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A universidade pode ser definida como uma instituição social, desta forma significa dizer que ela é responsável por exprimir e realizar tal qual a sociedade da qual faz parte, outrossim, não está dissociada dela e sim uma expressão histórica de determinada sociedade. Nesse sentido Barbosa (2012, p. 21), pontua que:

A universidade brasileira [...] surgiu com a intenção de permitir a autonomia cultural do povo brasileiro e, a partir do modelo crítico, ela se apresenta como consciente, dinâmica, independente e integrada à sociedade, e a seus problemas.

O ensino superior brasileiro emana de uma interação social, uma vez que é construído, sobretudo pelo ensino e pela pesquisa desenvolvidas nas instituições de ensino superior, estas que por sua vez devem ser relacionadas com a sociedade por meio das ações e atividades extensionistas, “[...] em uma interação com a comunidade, gerando reflexões, confrontos e transformações” (SOUZA, 2013, p. 17).

As universidades latino-americanas, trazem como um marco importante para a história da extensão universitária, o movimento de reforma universitária, iniciado na Argentina, na Universidade de Córdoba, no ano de 1918, liderada por estudantes, difundindo-se não apenas nas universidades do país, mas nas universidades da América Latina, tendo como cunho “[...] a autonomia universitária, o co-governo, a extensão universitária, a periodicidade das cadeiras, e os exames de admissão ” (SANTOS, 2012, p. 20).

No Brasil, o contexto de inserção da extensão universitária está fortemente ligado ao movimento estudantil desde o Brasil Colônia,

visto que jovens universitários se envolveram com os movimentos sociais e políticos da época. Sendo possível dividir historicamente a extensão universitária no Brasil em três períodos, “[...] da Colônia até o Estado Novo, do Estado Novo ao Golpe de 1964 e do Golpe de 1964 até os dias atuais” (MELO, 2010, p. 38).

Na luta pela proclamação da República, os estudantes se uniram em inúmeras iniciativas, destacando-se a criação em 1892 da Sociedade Dois de Julho, e a campanha da Aliança Nacional Libertadora. Nesse período ainda não haviam universidades no Brasil, o surgimento destas deu-se em meados de 1920. Todavia, segundo Santos (2012), é no ano 1912 que a extensão no Brasil toma traços mais definidos com a criação da Universidade Livre de São Paulo. Diante da Proclamação da República, e a educação sendo vista como uma forma de redenção da nação é que o seu surgimento foi embasado, todavia Gurgel (1986), acentua que no Maranhão e no Rio de Janeiro, já vinham também sendo desenvolvidas atividades de extensão, só que não ligadas à um Instituição de Ensino Superior (IES), ficando conferido ao estado de São Paulo o título de primeira experiência de extensão universitária no Brasil.

O autor maranhense Gurgel (1986) em seu livro *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação* apresenta as raízes da extensão no Brasil, e ela está:

[...] em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa (GURGEL, 1986, p. 170).

O autor destaca que a relação entre universidade e sociedade deve representar, igualmente, um serviço às populações, e de forma consciente, se estabelece uma relação de troca ou confronto de saberes. Esta relação é considerável no processo formativo do estudante graduando, por isso o autor cita o papel importante da luta dos estudantes, para ele “[...] as experiências de extensão devem-se ao movimento estudantil que, em suas bandeiras de luta

em prol da reforma universitária, sempre a incluíam como ponto preponderante” (GURGEL, 1986, p.171).

A experiência da extensão universitária nasce como um suporte na formação dos estudantes, e no curso de Pedagogia da UFMA não é diferente porque tem sido o fator para envolver os alunos para além dos muros acadêmicos e, principalmente, a relação com a educação não escolar. Acredita-se em uma universidade que ultrapasse seus muros e esteja a serviço da sociedade, isto posto, a extensão defendida por Gurgel se ancora em Freire (1980, p. 36) em que o conhecimento na extensão advém da troca e não “se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica das relações”.

Nesta perspectiva, a contribuição de ambas as partes no processo de construção de conhecimento acontece pelo diálogo e ser dialógico, segundo o autor, não é invadir, é empenhar-se na transformação constante da realidade.

Então, a extensão universitária é entendida como a forma que a universidade tem de romper com seus muros, e permitir além da troca com a comunidade, a realização de pesquisas fundamentadas em experiências reais, estas vividas nas ações extensionistas.

A extensão não se restringe a contribuições e benefícios para a comunidade cuja universidade está inserida, mas também de forma rica para os discentes em processo de formação acadêmica. Nesse sentido, Santos (2012), postula que as atividades extensionistas favoreceram aos discentes em seu processo de formação profissional, percepção e consciência que se constituem como agentes de transformação social.

Fato é que,

A interação com o outro, seja ele da sua ou de outra universidade ou comunidade, favoreceu o aprimoramento nas relações interpessoais e no trabalho em equipe, sendo esta a oportunidade de aprofundar o saber sobre o fenômeno e ampliar a visão de mundo (SANTOS, 2012, p. 63).



Sendo assim, com o olhar para o outro e para além muros acadêmicos, é fundamental que a formação do pedagogo seja pautada e fomenta sua atuação em diferentes espaços, em diferentes contextos culturais, e que sua atuação amplie sua visão de mundo, por sua vez, a extensão universitária impulsiona isso, ao proporcionar ao discente chegar a espaços distintos que vão além da sala de aula, potencializando suas habilidades a partir de um leque de possibilidades de atuação, uma vez que com suas ações, esse graduando pode ambientar-se em sua área de atuação, buscando diferentes formas de atender as necessidades da comunidade.

Desse modo, é pertinente o debate sobre o pedagogo atuar em outros espaços, essa permissividade está garantida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seu curso, quando diz:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006, p 6).

Para Rabelo (2021), a legislação define o alcance da atuação do pedagogo em ultrapassar a escola, os espaços não escolares podem ser um hospital, por exemplo, desde que se valorize a garantia de direitos estabelecidos na Constituição Federal, em seu art. 205 (BRASIL, 1988) e fazer valer o que está previsto na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Lei 13.786 de 24 de setembro de 2018, que diz:

Artigo 4º - 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, p.1).

Esta lei enfatiza o que já havia sido determinado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescentes (CONANDA) em sua Resolução nº 41 de 1995, o item 9, onde diz que a criança

hospitalizada tem o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p.1).

Torna-se portanto, desafiador para o pedagogo em formação atuar em um espaço hospitalar que é tão diferente de uma escola, pois o currículo formativo abrange apenas o espaço escolar. Eis portanto, a importância da extensão universitária porque possibilita avançar este currículo frente as demandas sociais pertinentes à garantia do direito à educação de crianças, jovens e adultos hospitalizados.

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou o documento intitulado “Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar, Estratégias e Orientações”, com recomendações, estratégias e orientações para o atendimento não apenas das classes hospitalares, mas também do atendimento pedagógico domiciliar. Tal documento do MEC assegura:

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p. 13).

Nessa assertiva, o atendimento escolar hospitalar, bem como o atendimento domiciliar devem estar ligados às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ficando sob responsabilidade destes órgãos atender aos hospitais, bem como contratar e capacitar profissionais, além do oferecimento de recursos para tais atendimentos (BRASIL, 2002).

Fica evidente que o atendimento escolar no contexto hospitalar, dispõe de dispositivos que o asseguram, bem como apresenta práticas e estratégias educacionais para o processo de aprendizagem curricular, assim como auxilia na adaptação, motivação e recuperação de crianças e adolescentes que passaram por um longo período de situação de hospitalização.

Percebe-se como desafiador a atuação docente em ambiente hospitalar, por isso quão importante se faz o debate na formação do pedagogo, ainda escasso no que concerne as suas Diretrizes Curriculares, portanto o professor que atua no contexto hospitalar é um importante elo entre o educando em situação hospitalar e a sociedade, se mostrando como um importante agente no próprio tratamento dessa criança, e não apenas útil em sua formação escolar (RABELO, 2021).

A Resolução de nº 01/2006 que trata das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), está expressa a importância do pedagogo em expandir seus espaços de ensino, desta forma, o trabalho pedagógico se amplia não apenas à espaços escolares, como já trazido neste debate, mas também aos não escolares, pois:

Em virtude da amplitude de ensinar e de aprender estar em muitos lugares, esta legislação aponta a necessidade de abarcar tais lugares, então é fundamental manter a formação do pedagogo voltada para a atuação em diferentes contextos culturais e sociais, principalmente no momento em que a esfera da educação inclusiva, abre-se para novos espaços [...]. (RABELO; SILVA, 2015, p. 413).

Nesse sentido, a própria Diretriz aponta tal necessidade, contudo é preciso atentar para uma formação que possibilite a atuação em outros espaços, a exemplo do contexto hospitalar, uma vez que é necessário possuir conhecimentos acerca das rotinas hospitalares, dos procedimentos, do funcionamento do hospital, bem como aspectos mais específicos como as doenças, portanto é importante considerar o professor em sua própria formação, especialmente ao processo de autoformação, de reelaboração de saberes iniciais em confronto com a realidade, que se dá através dos movimentos pedagógicos ou das comunicações de práticas nas quais este

professor se insere, porque reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional (RABELO, 2021).

A prática docente no hospital prevê aproximar o paciente doente com a escola tolhida pelo processo de especialização, é neste movimento que surge o projeto de extensão, “Estudar, uma ação saudável” do Curso de Pedagogia da UFMA em um hospital público de São Luis. Rabelo (2021) apresenta que a implantação do projeto surge de práticas curriculares, pois no ano de 2009, ministrando o Estágio Supervisionado, no turno noturno, a autora foi incumbida de levar os alunos do curso de Pedagogia a um hospital público, ambiente não formal de ensino para este curso e inseri-los no projeto de extensão como exigência acadêmica para garantia de cumprimento da carga horária exigida naquela disciplina. Essa experiência possibilitou a relação entre ensino e extensão, não uma extensão universitária que coisifica o homem como bem critica Freire (1980) quando do processo verticalizado da extensão, porque desconhece a cultura e o saber popular, mas uma extensão que promove um compromisso com o outro, valorizando a sua história.

Nesse sentido, as participantes do Projeto tiveram sua formação acadêmica integrada à pesquisa e a extensão, representando um grande ganho na formação em Pedagogia, mantendo-se assim conectadas com as transformações do conhecimento científico, formando-se além de pesquisadoras, agentes de transformação social, comprometidas com a intervenção na sociedade no contexto onde atuam.

É nesse contexto que este artigo traz as memórias das vivências realizadas pelos participantes do projeto em relação a contribuição deste projeto para sua formação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, artigo 207, As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Nesta concepção, considera-se que estas instituições são aptas a gerir o ensino, a pesquisa e a extensão de forma democrática, autônoma e equitativa visando alcançar resultados

qualitativos, mas, para tanto, requisita compreender de fato como funciona cada pilar dentro da sua estrutura organizacional.

O pilar Ensino, tem como finalidade a sistematização e transmissão do conhecimento formal; o pilar Pesquisa, constitui conjunto de atividades científicas planejadas e organizadas cujos objetivos consistem na busca contínua de novos conhecimentos; e a Extensão, um continuado processo educativo de cunho científico e cultural cuja finalidade é viabilizar uma relação inovadora entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade na qual está inserida (NOGUEIRA, 2005). Nesta perspectiva, a participação da comunidade universitária nas ações integradas das IES deve ocorrer de forma dialética entre teoria e prática, numa visão integrada do social, de modo a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

É com ênfase para a extensão, entrelaçada pela pesquisa e pelo ensino, e que este estudo voga. A pesquisa é empírica porque discute sobre uma experiência que envolve um campo de atuação docente em espaço diferenciado da escola, o hospital. Os dados coletados como já dito neste texto foram gerados pela entrevista semiestruturado e pela Análise Documental.

Os dados obtidos pelas narrativas das egressas passaram pelo processo de desconstrução, denominado de unitarização, ou seja, é "a desordem a partir de um conjunto de textos ordenados" (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.430. Esta desordem dá lugar a fragmentação de unidades de significados, que são os sentidos trazido pelo pesquisador para a construção da categorização, em que se destaca: a contribuição para a formação profissional e pessoal; saberes mobilizados na prática pedagógica e ampliação dos saberes da experiência.

As narrativas que dão ênfase a estas categorias foram trazidas como unidades de significados neste texto e dialogada com os autores.

Neste sentido, se destaca a importância da extensão universitária na formação do pedagogo, entendida como porta de entrada para novos aprendizados na educação não escolar, portadora de **contribuições para suas formações pessoal e profissional**. Condição reconhecida pelos sujeitos da pesquisa em suas falas, tais como:

O projeto norteou a minha prática pedagógica diferente, me tornou uma pessoa mais humana e atenta às necessidades que as pessoas têm, sendo ela hospitalizada, especial ou 'normal' e eu trouxe isso de uma forma muito mais afetiva para o contato com o outro, de pensar em suas dificuldades, isso foi o maior presente que eu pude ter, saber que tinha uma pessoa que eu poderia colaborar com ela que ela sentia a minha falta [...] (Egressa 4)

[...] cresci como pessoa, como profissional, porque quando você entra numa sala de aula e encontra os alunos com saúde é outra coisa, bem diferente, a gente que está no hospital tem que estar preparada pra tudo, até mesmo para as perdas. A gente tem se torna mais humano, a gente se humaniza [...] (Egressa2).

O processo de reflexão da prática pedagógica e as interações com os alunos/pacientes permitem às alunas/professoras desenvolverem saberes para a realização de seus trabalhos, estes não advêm apenas da relação científica com sua formação, pois o professor, em sua "trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais [...]" (NUNES, 2001, p. 27).

Como se observa nos relatos, os **saberes mobilizados na prática pedagógica** envolvem uma perspectiva humanizadora, e a "humanização é entendida como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana" (CALEGARI, 2003, p.119). Este resgate é notado pelo destaque à figura da criança doente, isto requer a reconstrução dos saberes para desenvolver uma prática que atenda à inclusão das crianças e adolescentes hospitalizados com necessidades educativas especiais temporárias ou transitórias como um fenômeno complexo e desafiador.

Compreender a atividade de ensinar, nesta perspectiva, é buscar elementos pautados em Freire (2008, p. 87), quando ele define que o ensino deve "efetivar um diálogo democrático e respeitoso com os educandos, que desafie suas curiosidades de saber". A realidade hospitalar tem suas especificidades, mas o professor pode adequar-se a ela de forma crítica, diferenciando-as de uma ação apenas solidária e humanística e configurando-as num processo de ensino e de aprendizagem. Não se trata de fazer assistencialismo

no hospital, mas de optar por uma educação transformadora, com base nos direitos humanos, observado nos relatos dos sujeitos no que tange à atenção ao outro. Esta atenção deve propiciar a descoberta, a curiosidade e, por fim, a construção do conhecimento.

A criança doente como sujeito partícipe da construção de seu processo ensino e aprendizagem é descrito no Caderno de Registro do Projeto, em 08.02.2011.

Hoje tivemos a possibilidade de sair do 4º andar e descer até ao térreo do hospital, com autorização dos pais e médicos, fizemos uma pesquisa sobre as formigas, procuramos na grama algumas delas e levamos para a sala, houve discussão sobre sua estrutura física, trabalhamos Matemática, Português e Geografia, discutimos onde elas viviam, o que comiam, depois assistimos um filme 'vida de formiga', [...] foi uma vivência extraordinária, humana e pedagógica (UFMA, 2011, p.49, grifo nosso).

O registro descrito coaduna com o diálogo democrático, trazer a criança como um sujeito incluído no processo de aprender e não apenas levar o conhecimento a ela, mas propor atividades que a envolva de tal maneira, fazendo-a esquecer-se um pouco de seu processo de adoecimento e viver outras experiências que não as relativas a sua internação. Neste ponto, as alunas/professoras vão mobilizando saberes que ultrapassem os desafios impostos pelo hospital em prol da criança, há o exercício da sensibilidade pelo outro, afirmação emocionada e com pausa de 2 minutos pelas lágrimas da egressa entrevistada, que concluiu dizendo:

O que eu recebi dessa atuação foi me tornar mais sensível às crianças, o projeto me marcou muito, eu entrei de um jeito e saí de outro, eu saí com um gosto a mais pela educação, no curso de pedagogia nem todo mundo sai educador, sai professor, mas eu saí educador com paixão pela docência [...] (Egressa1).

A contribuição em destaque não está apenas no fazer-se professor, há uma reafirmação da identidade docente, pautada pela pedagogia social numa perspectiva inclusiva, pois há um sujeito de direito que poderia estar imóvel em um leito hospitalar, mas que

na troca de saberes produziu conhecimento para si e para o outro, tornou-se proativo nas aprendizagens e não está mais à margem da exclusão escolar, ao menos no que concerne a construção do conhecimento para sua escolarização. Esta construção se dá na relação de ensino e aprendizagem, contemplada na fala de Libâneo (2005, p. 5), na dedicatória de seu livro que diz:

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser este um dos modos de fazer pedagogia.

Todas estas características na formação desse sujeito que se faz professor também são encontradas na pedagogia da educação não escolar, sustentada pela extensão universitária, quando mobiliza saberes que valorizem o direito à vida, o direito ao outro e superando os saberes da tradição pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998). E, no tocante a esta superação, o relato da entrevistada, assim se reportaram:

[...] a atuação neste projeto superou minhas expectativas, eu aprendi na minha vida profissional o dinamismo que o pedagogo pode desenvolver e eu achava que a educação só acontecia na sala de aula, mas pode acontecer em qualquer lugar, em todo instante, basta ter uma pessoa disposta a aprender e outra a ensinar. Eu levei daqui pra minha vida profissional foi a criação de atividades novas, a construção de jogos, bingos, matéria jornalísticas, ou seja, eu aprendi usar o lúdico na minha prática, no começo da minha carreira eu tinha muito isso, com o tempo passando, eu cai na rotina, então aqui no hospital eu busquei aquilo que estava escondido, renovei minha carreira de professor nas minhas aulas mais criativas e dinâmicas (Egressa 3).



O reconhecimento da prática pedagógica como algo a ser ampliado ou até mesmo modificado ficou expresso no relato acima. Pimenta (2009) ressalta que os saberes se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, dos seus valores, da sua forma de pensar. Para a autora, a mobilização dos saberes da experiência é o ponto inicial para mediar o que já tinha em seu reservatório de aluna, com aqueles que se propõe ensinar como professora, promovendo a construção de um novo fazer.

No exercício de ser aluna/professora, a egressa apresenta em sua fala, mudanças em sua prática pedagógica, portanto, houve uma ampliação de saberes da experiência, e estes são o núcleo vital do saber docente, diferente dos demais saberes porque não se formam a partir de todos os outros, mas "são 'retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2011, p.54, grifo do autor).

Este entendimento está explícito em sua fala quando declara "renovei minha carreira de professor", houve um julgamento de uma prática anterior renovada pela prática atual, diferentemente dos demais sujeitos. Os saberes destacados neste relato são os saberes pedagógicos, saberes necessários à atuação do professor, ligados aos conhecimentos do conteúdo que este profissional trabalha, pois, os saberes docentes como afirmado Tardiff (2011), são atemporais e se constroem nas experiências vividas pelos professores. Percebe-se na fala da egressa 3, que os saberes foram construídos a partir do compartilhamento e da confiança estabelecida entre a estagiária e as crianças.

Os saberes considerados como necessários ao professor em ambiente hospitalar, não se constroem dissociados da razão e da emoção, mas de forma harmonizada, razão pela qual o trabalho pedagógico no ambiente distinto da escola formal, envolve o ato de educar e cuidar, respeitando-se as limitações de saúde das crianças e a sua singularidade. Devem ocorrer mediante o desenvolvimento de práticas fundamentadas em concepções que respeitem a diversidade, o momento peculiar que estas crianças vivem durante o processo de hospitalização.

As contribuições do projeto em nível pessoal e profissional são notórias nas falas dos sujeitos; tiveram seu reconhecimento, novos saberes foram incorporados, que além do suporte pedagógico

colaborou no sentido de humanizar o profissional da docência. Compreende-se ser necessário oferecer outras possibilidades de exercício da função docente, bem como, oportunidades educacionais para que a criança hospitalizada, possa descobrir e desenvolver as suas potencialidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária enquanto prática acadêmica ainda é um grande desafio na gestão universitária nacional e local. Contudo, pode ser compreendida como um processo colaborativo que envolve o compromisso com o desenvolvimento social tanto na comunidade acadêmica quanto nos espaços de prática social e de aprendizagem profissional. Portanto, se consolida como um importante mecanismo de formação acadêmica, uma vez que consiste no diálogo entre a universidade e a comunidade, nada mais é que o retorno da universidade à sociedade, é a forma que a universidade tem em mãos para promover as transformações sociais, bem como a troca de conhecimentos que incidem em estudos mais fundamentados, uma vez que tem como insumo a realidade prática, discentes e docentes tem contato direto com os principais beneficiados por suas pesquisas.

Dessa forma, a extensão universitária representa um ganho muito grande no processo de formação acadêmica, principalmente com a aquisição de conhecimentos específicos, além de permitir ao aluno vivenciar a realidade prática de seu campo de atuação, ampliando assim, suas habilidades e competências, resultando em um profissional ainda mais apto às diferentes realidades que seu espaço de trabalho possa apresentar.

De acordo com as narrativas das egressas, o projeto de extensão “Estudar, uma ação Saudável”, denota resultados satisfatórios no âmbito da aprendizagem, da realização pessoal e na compreensão de que é possível reformular conceitos vistos em algumas disciplinas do curso de Pedagogia e até promover novos campos disciplinares para atingir uma formação mais ampla que atenda novos campos de atuação do pedagogo.

Vale ressaltar que as atividades extensionistas na formação inicial do pedagogo representa um ganho, não apenas para a

comunidade, mas para a universidade que pode consolidar o ensino e a pesquisa com a troca e aquisição de novos conhecimentos, e assim formar pedagogos capazes de atuar em diferentes contextos, aproximando-o da realidade de sua prática.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. 3.ed. Brasília: Líber livro, 2008.

BARBOSA, Valeska Cristina. **Extensão universitária**: proposição e validação de um instrumento de avaliação da percepção dos discentes. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte, Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < [www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/.../valeska-cristina-barbosa.pdf](http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/.../valeska-cristina-barbosa.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução N. 41, de 13 de outubro de 1995**. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 199, de 17 de outubro de 1995, p.16.319-16.320, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06. Mai. 2022.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. **Lei 13.716 de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei 9.394 de 1996. Brasília. 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm)>. Acesso em: 20. Jun. 2022;

CALEGARI, Aparecida Meire. **As inter-relações entre Educação e Saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, UFC, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Jowania Rosas de. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente**

2004-2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2016.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.27-42, Abril/2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em 26.05.2022.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RABELO, Francly Sousa; SILVA, Silvina Pimentel. **A formação inicial do pedagogo em espaço hospitalar**: possibilidades e limites na sua atuação. Fortaleza, CE: EdUECE, livro 3, 2015. Disponível em: <<://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/44%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20DO%20PEDAGOGO%20EM%20ESPA%C3%87O%20HOSPITALAR%20POSSIBILIDADES%20E%20LIMITES%20NA%20SUA%20ATUA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RABELO, Francly Sousa. **Saberes Docentes e espaço hospitalar na formação de professores/as**. 1.ed. Curitiba, PR: Apppris, 2021.

SANTOS, Alfredo Balduino. **Extensão universitária como viabilizadora de Políticas Públicas**: a visão de acadêmicos da UDESC. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

SOUZA, Lenilza Alves Pereira. **Extensão universitária**: institucionalidade e compromisso social. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4 ed. V. 4. Brasília: Líber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UFMA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Caderno de Registro do Projeto Estudar uma ação Saudável**. 2011.