



**COLEÇÃO:
A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM**

QUANDO A VIDA NOS PEDE OUTRAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Volume 3

**ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY
HIRAN PINEL
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES
LUCYENNE M. DA COSTA VIEIRA-MACHADO
(ORGANIZADORES)**



**EDITORA
SCHREIBEN**

COLEÇÃO: A EDUCAÇÃO PEDE PASSAGEM

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY
HIRAN PINEL
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES
LUCYENNE M. DA COSTA VIEIRA-MACHADO
(ORGANIZADORES)

**QUANDO A VIDA
NOS PEDE
OUTRAS PRÁTICAS
EDUCACIONAIS**


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Publicado em 29/08/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q1 Quando a vida nos pede outras práticas educacionais. / Organizadores : Ana Karyne Loureiro Furley... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
204 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-160-9
DOI: 10.29327/5301217

1. Educação especial. 2. Educação ambiental. 3. Educação - hospitais. I. Título. II. Furley, Karyne Loureiro. III. Pinel, Hiran. IV. Rodrigues, José Raimundo. V. Vieira-Machado, Lucyenne M. da Costa.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

A quem se aventura a fazer da educação e da escola algo inusitado, deixando-se também modificar ao receber a novidade de cada estudante.

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

(SAVIANI, 2003, p. 13)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
<i>Sandra Kretli da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	10
<i>Ana Karyne Loureiro Furley Hiran Pinel</i>	
<i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado</i>	
CAPÍTULO 1	
O IMPERATIVO DAS IMAGENS EM FLUXO SUCESSIVO NA CONTEMPORANEIDADE: POSSIBILIDADES FORMATIVAS.....	15
<i>Pollyanna Rosa Ribeiro Keyla Andrea Santiago de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEIO AMBIENTE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES.....	25
<i>Lucas de Souza Leite Claudiana Raymundo dos Anjos</i>	
<i>Soler Gonzalez Edson Pantaleão</i>	
CAPÍTULO 3	
“REVITALIZANDO E APRENDENDO”: UM PROJETO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL PARA ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
<i>Anna Paula Becigo Ana Lúcia Rodrigues Mendes</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
CAPÍTULO 4	
QUANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMA A RELAÇÃO DE UMA ESCOLA COM SEUS RESÍDUOS: UM RELATO E UM DEPOIMENTO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	53
<i>Valéria Melo Nascimento</i>	
CAPÍTULO 5	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL DAS PESSOAS EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....	66
<i>José Raimundo Rodrigues Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	

CAPÍTULO 6	
DIVERSIDADE E MERCADO DE TRABALHO: A LÓGICA DO DIFERENTE.....	77
<i>Vanessa Pita Barreira Burgos Manga Rogério Drago</i>	
CAPÍTULO 7	
BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILANTROPIZAÇÃO E AS DISPUTAS CONSERVADORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA.....	86
<i>Cinthyia Campos de Oliveira Mascena Sonia Lopes Victor Ângela do Nascimento Paranha de Oliveir Gianni Marcela Boechar Magalhães</i>	
CAPÍTULO 8	
COVID-19 NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: VIVÊNCIAS COM O SENTIDO DA VIDA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM.....	104
<i>Adriana Braitt Lima Aline Romana Alves Pereira Eliane Souza Silva Monteiro Lúcio Jonas Periarde de Araújo Raimundo</i>	
CAPÍTULO 9	
DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO HOSPITALAR: TECENDO REFLEXÕES, ALINHAVANDO CAMINHOS.....	125
<i>Ana Carolina Oliveira Cristiane Rosa Jussara Monteiro Raquel Donizete Andrea Bruscato</i>	
CAPÍTULO 10	
LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO PROPUESTA PARA ATENDER LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA.....	137
<i>Francy Quintero Reyes</i>	
CAPÍTULO 11	
A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR EM PEDIATRIA ONCOLÓGICA: PELA DEFESA DE UM DIREITO UNIVERSAL.....	151
<i>Adriana da Silva Ramos de Oliveira Júlia Venturelli Machado Letícia Knidel</i>	
CAPÍTULO 12	
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM AMBIENTES HOSPITALARES: UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	165
<i>Brunella Poltronieri Miguez Silvia Moreira Trugilho</i>	
CAPÍTULO 13	
ATENDIMENTO ESCOLAR NO HOSPITAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELO PROJETO “ESTUDAR, UMA AÇÃO SAUDÁVEL”.....	177
<i>Francy Sousa Rabelo Mayara Aparecida Serejo Miranda</i>	

CAPÍTULO 14

O ASPECTO DO CUIDADO COMO DIMENSÃO ESPIRITUAL NO FAZER PEDAGÓGICO EM CLASSE HOSPITALAR.....	191
<i>Luiza Elena Candido de Almeida Hiran Pinel</i>	
<i>Sirlei Anacleto Martins Ana Karyne Loureiro Furley</i>	
POSFÁCIO.....	199
<i>Wagner dos Santos</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	200
ÍNDICE REMISSIVO.....	202

PREFÁCIO

A FORÇA DA INVENÇÃO COLETIVA

É com muita alegria que recebo o convite para prefaciar este belo trabalho escrito por muitas mãos. Aproveito para agradecer as/aos organizadoras/es e autoras/es o presente recebido que muito me afetou. Sinto-me honrada em participar desse coletivo de forças que deseja problematizar as imagens de educação e criar novas imagens para as escolas. Acreditamos que, ao apresentarmos a força que jorra incessantemente nos/dos cotidianos escolares, conseguiremos resistir ainda mais às tentativas de normatização e padronização dos currículos e das práticas educacionais. Essa força coletiva é poderosa e imbatível – é a força da invenção.

O terceiro volume da Coleção *A educação pede passagem*, organizada pelos pesquisadores Ana Karine Loureiro, Hiran Pinel, José Raimundo e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, tem como título – *Quando a vida pede outras práticas educacionais* – de algum modo, problematiza as políticas educacionais que tentam formatar um modelo único de pensar e fazer escolas, docências, currículos e educação. Desde a epígrafe inicial anuncia que o livro se destina “a quem se aventura a fazer da educação e da escola algo inusitado, deixando-se também modificar ao receber a novidade de cada estudante”. Ao longo dos capítulos vamos entrando em relação com os encontros de professoras/es, pesquisadoras/es, crianças, jovens que buscam, cotidianamente, fazer da educação e da escola algo inusitado – *no acontecimento*.

Foucault (1972; 1984) e Deleuze (2010) tomam a noção de *acontecimento* como a irrupção de uma singularidade – o atravessamento da diferença. Os textos que compõem esse livro, tratam de movimentos de pesquisa que problematizam a realidade em busca da invenção de possíveis. A vida que se constitui no cotidiano das múltiplas escolas é inventada a cada dia, movida pelo acontecimento que se engendra nas múltiplas redes de conhecimentos, de linguagens, de subjetividades, de encontros e desencontros... Rede de afetos, rede produtora de docências, de aprendizagens, de práticas e de políticas educacionais. Os autores aqui presentes, ao invés de prescrever como a escola deve ser, nos ensinam a pensar *no* que acontece, a pensar com os sujeitos que produzem as práticas educativas, identificando os saberes, os fazeres, as resistências e as invenções cotidianas.

Nos diversos espaços e tempos educacionais, diante das complexidades

do cotidiano, as práticas e as teorias educacionais se atualizam ao serem problematizadas pelos seus praticantes ordinários (CERTEAU, 1994). Em cada capítulo deste livro, encontraremos temas de extrema importância, como: educação ambiental, educação hospitalar, educação para todos, inclusão, acolhimento, cuidado, mediação, diálogo, movimentos sociais, dentre outros. Portanto, as/os autoras/es nessa obra, valorizam, reconhecem e, sobretudo, enfatizam a educação, as escolas e as culturas (no plural), como espaço e tempo de permanente invenção e criação. Espero que com essa leitura encontremos “bolsões de ar e de vazio” (Deleuze, 2010, p. 196), para que possamos pintar e compor as escolas e as práticas educacionais com sensações, perceptos e afectos. Boa leitura, bons encontros!!

Sandra Kretli da Silva¹

Vitória, julho de 2023

Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Guilles. **O que é filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munõz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis/Lisboa: Vozes/Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- _____. **História da sexualidade I**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

1 Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/Ufes. Professor Adjunto III, vinculado ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

APRESENTAÇÃO

Com muita frequência somos recordados de que a escola, em sua estrutura tradicional, já não corresponde aos anseios dos estudantes que a frequentam. Os outros sujeitos que chegam para a escola pedem também uma outra escola, com aberturas e vazios possam permitir a emergência do novo, a aventura de um conhecer marcado pelo desejo, constituído como tarefa vital. Advindos e ainda sofrendo as consequências de uma pandemia, experimentamos no cotidiano escolar o quanto os nossos estudantes apontam para outras práticas.

Este volume traz uma série de reflexões que nos colocam diante de questões pertinentes ao que fazemos e desejamos realizar como nosso fazer escolar. Os capítulos versam sobre temas que nos conduzem desde a questão de estarmos numa sociedade marcadamente dominada pelo uso de imagens até a dimensão espiritual exigida como um ato de cuidado nas atividades junto a estudantes de Classe Hospitalar, fazendo-nos também perceber nossa inserção no mundo com reflexões necessárias sobre meio ambiente. E, assim, refletir sobre escola é também refletir sobre outras maneiras de se educar e outras práticas possíveis.

Pollyanna Rosa Ribeiro e Keyla Andrea Santiago Oliveira refletem sobre *O imperativo das imagens em fluxo sucessivo na contemporaneidade: possibilidades formativas*. Nossa época é fruto de uma lógica capitalista que acirra as desigualdades, acelera o tempo, debilita as relações, incorpora as tecnologias e, vertiginosamente, requer o novo, o que deriva outros modos de subjetivação. O capítulo propõe pensar a imponência da imagem na dinâmica cultural da contemporaneidade e sinalizar sua problemática no contexto educacional, podendo ser usada, no entanto, com sentidos formativos. Destaca-se a relação intrínseca entre a tecnologia, a visualidade, os traços que marcam as gerações vigentes com ênfase nas imagens velozmente produzidas, veiculadas e propagadas.

Educação ambiental, meio ambiente, representações sociais, narrativas e práticas pedagógicas nos cotidianos escolares, capítulo escrito por Lucas de Souza Leite, Claudiana Raymundo dos Anjos, Soler Gonzalez e Edson Pantaleão, coloca-nos diante de estudos nos/dos/com o cotidiano, realizando investigações acerca da temática socioambiental. Tiveram como objetivo pesquisar e problematizar como ocorre as potencialidades políticas e pedagógicas das representações sociais de “meio ambiente” e de “educação ambiental” de estudantes da Educação Básica de duas escolas públicas situadas em Vitória - ES. Por meio de práticas pedagógicas, tecem compreensões e problematizações acerca das potencialidades políticas e pedagógicas das representações sociais desses estudantes sobre essa temática.

Em “*Revitalizando e aprendendo*”: um projeto de sensibilização ambiental para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Anna Paula Becigo, Ana Lúcia Rodrigues Mendes e Michell Pedruzzi Mendes Araújo refletem sobre a vivência de licenciandas do curso de Pedagogia durante a execução de um projeto de sensibilização ambiental realizado em uma escola estadual do município de Cariacica-ES. Tendo como aporte teórico a perspectiva sócio-histórica de Vigotski, por meio da qual se possibilita a compreensão do ser humano como um ser biológico, social e cultural, que aprende com os outros sujeitos no processo de mediação pedagógica, o estudo constata que a educação ambiental na escola é um caminho muito eficaz para a criação e aplicação de formas sustentáveis de interação sociedade-natureza.

Valéria Melo Nascimento narra outra experiência relacionada à educação ambiental. Em *Quando uma prática pedagógica transforma a relação de uma escola com seus resíduos: um relato e um depoimento acerca da educação ambiental* a autora nos aproxima de sua prática docente e dos desafios encontrados ao se trabalhar um tema transversal que também perpassava as vivências no interior da comunidade escolar. A reflexão sobre o algo externo apontou para questões internas e disparou um movimento que fez da reflexão em sala uma abertura para leitura do mundo na sua concretude e complexidade. A autora faz de seu relato uma confissão de amor ao trabalho como professora e uma aposta na relação de ensino aprendizagem como caminho transformador de vidas.

José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado nos apresentam *A educação especial e a Pedagogia Histórico-Crítica: apontamentos para uma educação omnilateral das pessoas em condição de deficiência*. De um passado de segregação a uma inclusão nas escolas regulares, as pessoas em condição de deficiência experimentam o direito à educação. Em uma sociedade, marcadamente desigual, tais pessoas são também alvo de processos de idealização de seus corpos, quase sempre baseados em concepções médico-clínicas e numa perspectiva capacitista. Por uma abordagem bibliográfica, procura-se apontar como a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para se pensar uma educação omnilateral das pessoas em condição de deficiência.

Vanessa Pita Barreira Burgos Manga e Rogério Drago refletem sobre *Diversidade e mercado de trabalho: a lógica do diferente*. O estudo é fruto de análise e reflexão acerca da situação de inserção, manutenção e valorização das pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, assim como grupos étnicos no mercado de trabalho, principalmente no Brasil. Estima-se emergir discussões que possam ampliar os debates sobre a temática em questão, com vistas a viabilizar ideias e caminhos que humanizem e oportunizem postos de trabalho adequados para esses sujeitos, na perspectiva da construção de uma sociedade

inclusiva, com os princípios da dignidade humana, da implementação de um currículo formativo inclusivo e da equidade como os amparadores dessa construção.

Cintha Campos de Oliveira Mascena, Sonia Lopes Victor, Ângela do Nascimento *Paranha de Oliveira e Gianni Marcela Boechar Magalhães* escrevem *Breves considerações sobre a filantropização e as disputas conservadoras na educação especial brasileira*. O texto apresenta um recorte da revisão de literatura que integra uma pesquisa em desenvolvimento cujo objetivo é analisar os movimentos sociais de famílias de alunos com deficiência e as forças sociais em luta pelas políticas de educação especial no contexto do capitalismo contemporâneo e do avanço do conservadorismo no período de 2016 a 2022. Partindo da análise preliminar da produção acadêmica, a reflexão indica que para muito além de um posicionamento ideológico, a filantropização da Educação Especial brasileira tem como objetivo a garantia da manutenção do repasse de recursos públicos para as entidades filantrópico-privadas de educação especial e está afinada com o direcionamento político neoliberal de privatização e consolidação do projeto de escola pública para o Capital.

Covid-19 no retorno às aulas presenciais: vivências com o sentido da vida de estudantes de enfermagem é a reflexão que Adriana Brait Lima, Aline Romana Alves Pereira, Eliane Souza Silva Monteiro Lúcio e Jonas Periarde de Araújo Raimundo nos oferecem. Os autores fazem um registro muito pertinente das experiências de um grupo de estudantes do Ensino Superior quando do retorno às atividades presenciais. Todos sabemos o quanto a pandemia da Covid-19 afetou-nos de formas as mais diversas. O capítulo nos faz perceber o quanto um dado momento histórico, com suas inúmeras vicissitudes, reverbera em cada pessoa, exigindo pensar, particularmente, um lidar com o futuro, com os anseios, com a própria prática profissional.

Ana Carolina Oliveira, Cristiane Rosa, Jussara Monteiro, Raquel Donizete e Andrea Bruscatto refletem sobre a educação hospitalar e suas implicações a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Em *Diálogos com a educação hospitalar: tecendo reflexões, alinhavando caminho*, é-nos apresentado um breve histórico do atendimento educacional em hospitais, o arcabouço legal que sustenta as classes hospitalares, o papel do pedagogo hospitalar e o olhar atento à escuta sensível das crianças e seus familiares. Concluem que são necessários mais estudos sobre a educação hospitalar e suas interfaces, para que o direito à educação seja garantido a todas as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, de forma contextualizada e adaptada às singularidades de cada um.

Francy Quintero Reyes, no texto *La mediación pedagógica como propuesta para atender la Pedagogía Hospitalaria*, apresenta-nos os resultados de uma investigação como projeto de doutorado em educação no qual a mediação pedagógica se

vincula como estratégia educativa no exercício da Pedagogia Hospitalar. Nesta pesquisa, foram identificadas as estratégias educativas utilizadas pelos professores hospitalares em diferentes países da América Latina e Espanha, definindo o papel da mediação pedagógica como estratégia educativa para o exercício da Pedagogia Hospitalar e foi elaborada uma proposta de articulação da mediação pedagógica para ser implementada pelos professores hospitalares. Por esse capítulo entramos em contato com realidades internacionais.

A importância da brinquedoteca hospitalar em pediatria oncológica: pela defesa de um direito universal, capítulo apresentado por Adriana da Silva Ramos de Oliveira, Júlia Venturelli Machado e Letícia Knidel, tem como tema o direito de brincar durante o período de hospitalização. As autoras colocam-nos em contato com as vivências de atuação em uma brinquedoteca de um hospital público, localizado em Campo Grande - MS. Apresentam a brinquedoteca hospitalar como um espaço de vivência social, onde os usuários podem exercer o direito de brincar, mesmo estando em período de tratamento oncológico infanto-juvenil. Surge do texto o incontestável questionamento sobre a importância do brincar para crianças e adolescentes, fazendo-nos ampliar a própria noção de direito de brincar.

Brunella Poltronieri Miguez e Silvia Moreira Trugilho refletem sobre *Educação escolar em ambientes hospitalares: uma educação inclusiva*. O adoecimento e a hospitalização provocam mudanças bruscas de rotina, além do sentimento de medo, de solidão e de insegurança. O texto tem por escopo abordar a educação em ambiente hospitalar, representada por classes hospitalares, problematizando o atendimento educacional de crianças e adolescentes nesse cenário complexo e hostil que é o hospital, especialmente, à luz da proposta freiriana de educação. As autoras refletem sobre os desafios da atuação do professor nas Classes Hospitalares e a potencialidade de instrumentos como a escuta pedagógica e a relação dialógica para construção do processo de ensino-aprendizagem nos hospitais.

No texto *Atendimento escolar no hospital e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo projeto “estudar, uma ação saudável”*, Francy Souza Rabelo e Mayara Aparecida Serejo Miranda discutem que o atendimento escolar hospitalar deve ser foco de debates no campo de formação de professores como lugar de garantia do direito à educação do estudante hospitalizado. Têm por objetivo compreender as ações pedagógicas de um projeto de extensão e suas reverberações para as crianças e adolescentes hospitalizados em um hospital público de São Luis-MA. As ações do projeto investigado denunciam que práticas escolares no hospital são necessárias, pois além de fomentar o direito à educação, abrem novas possibilidades de atuação do/a pedagogo/a.

Luiza Elena Candido de Almeida, Hiran Pinel, Sirlei Anacleto Martins e Ana Karyne Loureiro Furley, no texto *O aspecto do cuidado como dimensão*

espiritual no fazer pedagógico em Classe Hospitalar, refletem o aspecto do cuidado no fazer pedagógico, enquanto dimensão humana relacionada à qualidade de vida. Apresentam um recorte da dissertação de Almeida (2021) em que, utilizando da metodologia de natureza qualitativa numa proposta de pesquisa exploratória, apresentou como produto o documentário *A Perspectiva do Cuidado na Classe Hospitalar*, tendo a participação de um professor, o coordenador da Classe Hospitalar e um estudante que esteve nesse espaço em momentos de tratamento de saúde, impossibilitado de frequentar o ambiente escolar regular.

A riqueza de conteúdos desse volume nos pede uma sincera reflexão sobre nossas vivências na educação e como podemos fazer de cada espaço-tempo uma ocasião única de nos constituirmos como sujeitos cognoscentes, comprometidos com práticas que tornem a escola uma dos espaços vitais para aqueles das novas gerações, ao mesmo tempo, percebendo que é preciso ampliar os horizontes acerca da educação, estendendo-os até o fio mágico do brincar.

Os capítulos nos levam também a pensar sobre o quanto nossas pesquisas tocam em temas diversos e abrem possibilidades de novas discussões sobre e com aqueles que adentram as nossas escolas. A preocupação com o predomínio das imagens, com o meio ambiente, com o mundo do trabalho, com a formação omnilateral de todos, com os estudantes hospitalizados e com o brincar sugere-nos também uma aposta em outras práticas educacionais. A escola e a educação vivem um convite a sempre se transformarem, deixando-se rejuvenescer e, quem sabe, recuperar a infância, como uma forma de um outro dizer acerca do conhecimento. Que mais pessoas se lancem nessas empreitadas.

Ana Karyne Loureiro Furley

Hiran Pinel

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne M. da Costa Vieira-Machado

Vitória, julho de 2023.

Fazendo de nossas vidas obras de arte a problematizar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAPÍTULO 1

O IMPERATIVO DAS IMAGENS EM FLUXO SUCESSIVO NA CONTEMPORANEIDADE: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Pollyanna Rosa Ribeiro¹

Keyla Andrea Santiago de Oliveira²

FADE IN: A CIVILIZAÇÃO DAS IMAGENS

As imagens aparecem cada vez mais em nosso cotidiano urbano e interferem na cultura não só na forma estática que convoca a contemplação, mas sim em um curso frenético de movimentos, que altera as percepções sensoriais e, conseqüentemente, redimensiona as formas de pensar e de agir dos sujeitos. A cultura, como movimento de produção humana coletiva que dá o tom das trocas humanas, demanda mediação e, especificamente, educação.

Para Sibilia (2012), esta “civilização da imagem”, na qual a palavra está esmaecida frente ao audiovisual, situa-se no bojo da lógica do capitalismo. Esse sistema impõe novas relações de trabalho, de maneira que exige flexibilidade e disponibilidade ininterrupta do trabalhador, que deve se submeter a uma lógica orientada “pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo *marketing* e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação” (SIBILIA, 2012, p. 45).

Nesse contexto, os meios de comunicação funcionam como um dos vetores da atualidade, visto que qualquer um pode alastrar informações (até mesmo em forma de *fakenews*) ou se tornar subcelebridade. Logo, novos ramos profissionais emergem, como o caso dos blogueiros e influenciadores digitais, que, ao

1 Licenciada em Pedagogia, mestrado e doutorado em andamento pela UFG, Professora da Escola de Formação de Professores da PUC-GOÍÁS e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Coordenadora do Programa de Referência em Inclusão Social/CDEX/PROEX/PUC Goiás. Pesquisadora do grupo interinstitucional GEPIAPE e do NEVIDA/UFG. E-mail: pollyanna.rosa.ribeiro@gmail.com.

2 Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do quadro efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa GECCAE (Grupo de Estudos Críticos em Cultura, Arte e Educação). E-mail: keylaandrea@uems.br.

mesmo tempo, são produtores e produtos da cultura do consumo da visualização, contabilizada, inclusive, por *likes* como uma moeda de troca. Ao mesmo tempo que despontam no mundo digital, dissipam-se de maneira tão fugaz tal qual surgem, em um ciclo de substituição contínua, pois “nossa época convoca as personalidades a se exibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas” (SIBILIA, 2012, p. 48).

O anonimato quase entrou em extinção, visto que a maioria busca criar breves *reality shows* por meio de recursos como *stories*, que é um exemplar da explicitação do trivial engajado por meio de fotografias e de vídeos. A exposição em demasia está tão presente que a não inserção dos sujeitos nas redes sociais ou constante veiculação das imagens pode até mesmo causar estranhamento e cobranças em um contexto em que a auto exposição ou a produção visual ou audiovisual tornou-se a ordem do dia. Olhar e ser visto tornam-se as vias principais de ligação e funcionamento social. A autopromoção, por meio da exibição das próprias imagens, acarretou não só a diminuição da invisibilidade, mas a imposição da visibilidade.

O jogo da visualidade tende a capturar os sujeitos que, involuntariamente, se prontificam a dedicar um espaço-tempo importante de suas vidas na relação com a manifestação imagética, deslizando de uma postagem a outra sem se dar conta da duração dessa atividade quase anestésica. Isso pode ser ilustrado com a reportagem de Duarte (2019), na qual destaca que, já antes da pandemia, o brasileiro gastava em média 2 horas e 45 minutos nas redes sociais, tempo que foi significativamente aumentado a partir da instauração de atividades educacionais não presenciais. A linguagem da cultura digital, predominantemente imagética e audiovisual, entranhada sobremaneira na contemporaneidade, convida à imersão dos sujeitos no universo digital.

A sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens. De fato, depois de atravessar um século inteiro sob a luz deslumbrante do cinema e após várias décadas de intenso contato com a televisão, a cultura atual é fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. Mais recentemente, a produção e a circulação de imagens se multiplicou exponencialmente, graças à irrupção triunfal das redes informatizadas (SIBILIA, 2012, p. 63).

E o que somos diante do fluxo contínuo de imagens? Leitores? Consumidores? O que é uma imagem? Qual sua relação com o real? Como ela estabelece vínculo com quem a observa? Como a imagem opera no contexto audiovisual? Qual a potência da imagem ao fixar o olhar? A imagem é sensível ou produz sensibilidade? A quem pertence a imagem? O que a imagem, em seu caráter estético, imprime na cultura? Em que circunstância uma imagem pertence ao campo artístico? Essas questões que aqui comparecem não têm a pretensão de alcançar uma resposta, ao contrário, elas funcionam como combustível para

o cultivo da dúvida e o exercício do pensamento.

Pensar é sempre um compromisso que assumimos com o nosso tempo. Uma aventura que reconhecemos acontecimentos, nos outros, na vida, convocações e provocações ao próprio pensar. Nesta aventura, que é a própria vida, não podemos, pois, alhearmo-nos face à tragicidade a que assistimos e que nos atinge e face à incerteza que hoje vivemos (PEREIRA, 2003, p. 220).

Pensar a composição da contemporaneidade é considerar que ela é composta por diversas facetas e, nessa ocasião, salientamos a faceta das imagens, que ganhou imenso alcance na organização social e na formação subjetiva. Mas como foi edificada essa supremacia na dinâmica social?

No curso da história, a compreensão da imagem construiu-se de forma plural a partir de diferentes perspectivas. Vernant (2002) revisita o percurso histórico das sociedades europeias e traça como a imagem foi ganhando forma, como ela se enlaçou ao sagrado, à dimensão política, e adquiriu contornos cada vez mais sobrelevados na cultura ocidental. Nesse itinerário, por vezes, a imagem foi entendida como cópia do real, ilusão, expressão da essência ou representação. Independente do apego a qualquer dessas abordagens, podemos sinalizar que a imagem é uma produção humana, portanto, um objeto cultural que atravessa tanto o campo material quanto o simbólico, pertencente tanto à ordem coletiva quanto individual.

Haroche (2013), com base em marcos históricos, apontou que a humanidade acentuou os diferentes sentidos a partir da prevalência das formas de interação humana. Nas sociedades predominantemente orais, a audição era o sentido mais avantajado e com a emergência e popularização da escrita, a ação manuscrita requer o tato, porém, a visão torna-se primacial a partir da imprensa. O corpo toma novos procedimentos nesse contexto, mais sedentário centra-se no exercício da visão.

A configuração do sujeito que observa e os modos de representação se alteraram com a implantação de espaços virtuais como da fotografia, do cinema e da televisão, que exigiam uma contemplação estática. Podemos sintetizar que a civilização transitou do domínio da oralidade à escrita e, hoje, ao uso de telas que agora são digitais e disponíveis em dispositivos móveis. Esse aparato técnico possibilita a comunicação escrita e audiovisual em escala global, contudo, paradoxalmente, essa interação ocorre por meio de uma barreira física que é a tela, não mais pela relação do corpo humano em sua integralidade.

Essa integralidade humana se dissipou com a prevalência dos sentidos, processo histórico chamado por Elias (1994) de “desintegração do ser humano”, que ganhou corpo em diversos movimentos filosóficos que compreenderam uma suposta evolução baseada na equivocada cisão entre razão e emoção, divisão

do pensar e sentir, do sensível e do inteligível, do externo e do interno, que é uma concepção que impacta a constituição social e a formação educativa. Nesse percurso de desintegração da humanidade que separa até o corpo da mente, a visão tornou-se soberana.

Para Crary (2012), as funções do olho humano na contemporaneidade não têm, necessariamente, um vínculo direto com o corpo do sujeito que observa a realidade, o aqui e agora. E essa circunstância é resultante de um conjunto de condições que foram alterando o curso da visualidade desde o século XIX. Nessa passagem temporal, nota-se que “o que muda é a pluralidade de forças e regras que compõem o campo no qual a percepção ocorre. E o que determina a visão em qualquer momento histórico [...] é [...] uma montagem coletiva de díspares em uma única superfície social” (CRARY, 2012, p. 15-16).

A percepção dos sentidos, centralizada na visão, ganha um estatuto outro que impacta o cerne da visualidade. A visão humana, derivada das céleres mudanças advindas da computação gráfica, dos mecanismos de comunicação em *ciber* espaços como a internet, impõe novas relações humanas, isto é, essa conjuntura transfigura não só a ciência e a tecnologia, mas sim as diferentes dimensões que nos constituem: social, cultural, política, linguística, artística, psicológica e também biológica.

Uma marca típica da modernidade é a infindável busca pela novidade, tônica capitalista que compele ao consumo sucessivo, inclusive no campo visual. “Os imperativos da modernização capitalista, ao mesmo tempo que demoliram o campo da visão clássica, geraram técnicas para impor uma atenção visual mais acurada, racionalizar a sensação e administrar a percepção” (CRARY, 2012, p. 32).

DESENVOLVIMENTO: O QUE O MEIO EDUCACIONAL PODE FAZER FRENTE À CIVILIZAÇÃO DAS IMAGENS?

O meio audiovisual – seja a televisão, o cinema e outras plataformas digitais – tende a exercer um significativo fascínio, capturando os sujeitos que entregam toda a sua percepção e atenção para o fluxo contínuo das imagens vitalizado pelo universo sonoro. Em tempos de banalização e mercantilização das imagens, não há tempo para a interrogação, o estranhamento e a elaboração; apenas para o consumo. Essa realidade é um desafio para o campo educativo, já que a apatia e o alheamento, típicos da lógica do consumo incessante, geralmente dão contornos à formação do estudante. Para Haroche,

A injunção da visibilidade contínua nas sociedades contemporâneas revela a nova condição do homem moderno: uma condição fundamentalmente sensorial que contribui para induzir uma economia psíquica inédita vinculada ao caráter ilimitado e intrusivo das tecnologias (HAROCHE, 2013, p. 85-86).

A linguagem audiovisual está posta na contemporaneidade com toda a sua força e a escola que caminha na contramão da ênfase pragmática, informacional e instrumental, não só pode como deve lidar com as obras audiovisuais como fontes potentes de formação, desde que promova o acesso e incentive a descoberta, a imaginação, a interrogação e a reflexão. Cientes do ritmo acelerado da cultura digital a nós imputado, a necessidade da educação do olhar torna-se patente, pois ela ressoa em nossas percepções e ações. O olho como órgão dos sentidos é um território do sensível, do encantamento, da emoção, do assombro, do espanto, como uma porta para a apreensão das coisas do mundo.

Nesse sentido, aventamos que uma possibilidade de promover uma formação que possa fazer frente ao imperativo das imagens em fluxo sucessivo na contemporaneidade é o trabalho educacional que se comprometa com a aprendizagem também pela via da busca pela experiência estética no contexto que valorize a educação do olhar. Por esse ângulo, o texto cinematográfico pode ser mobilizador de um itinerário formativo que, a depender das condições e das intenções postas, possibilita a interação com o audiovisual de maneira sensível e crítica.

Atualmente, o meio audiovisual da contemporaneidade tende a trabalhar com uma recepção individual nos dispositivos móveis, porém, o cinema, que é uma ramificação do audiovisual, está situado em uma outra escala artística. Tendo um modo próprio de produção e de recepção, o cinema geralmente é uma experiência social partilhada, visto que um grupo se volta para a apreciação em que o espectador não controla a exibição. Mesmo que seja uma obra artística que precisa se inserir no circuito industrial, ela convida à observação, à contemplação e à fruição da obra. E, em um contexto educacional, o texto fílmico pode permitir a compreensão crítica do texto audiovisual, porém, distinto do audiovisual veiculado na internet. Em um trabalho pedagógico cuidadoso e sensível, o cinema pode adquirir maior vigor ao convocar o debate, a interrogação e o exercício do pensamento.

A curadoria no processo de seleção do filme a ser trabalhado pelo professor; a apresentação dos dados fílmicos e a conjuntura de produção; a promoção da apreciação; o levantamento das percepções dos alunos a partir do convite para que todos exponham suas impressões; as relações estabelecidas ao longo da exibição; a identificação da relevância da obra para o contexto de estudo pelos discentes; o destaque dos dispositivos estéticos que compõem as obras são fatores que constituem a leitura do texto fílmico em um exercício de diálogo e problematização em uma troca das múltiplas vozes que é a essência de uma experiência de leitura no contexto de aula. Essa proposta aponta “uma diferença crucial entre o aluno-leitor e o usuário midiático: este último não se funda a si mesmo na experiência da interpretação, mas se apoia na percepção” (SIBILIA, 2012, p. 90), na superficialidade.

A apreciação atenta e a discussão coletiva oportunizam a escuta da obra cinematográfica por parte dos alunos e a percepção do que ela tem a dizer. Essa proposta favorece o deixar-se capturar pelo filme, sentir seus efeitos e engajar-se no exercício do pensamento provocado pelo objeto artístico.

Não por acaso grandes obras da criação humana – nas letras, filosofia, ciência, pintura, escultura, arquitetura, música, cinema e em tantas outras artes – continuam sendo vistas, ouvidas, lidas, estudadas, admiradas e pensadas. Teimam e com tamanha elegância, em continuar encantando, provocando e desafiando homens de todos os tempos e nações, a descobrir seu segredo e beleza, sem que esse movimento jamais possa se dar por concluído (COELHO, 2012, p. 76).

Esse trabalho dá relevo ao potencial educativo do cinema e sua fertilidade no curso formativo promovido pela escola. Essa instituição – como *locus* da apreciação das coisas do mundo, da descoberta, do descortinar do mundo, do debate, do questionamento, do conhecimento, da percepção das múltiplas determinações, da leitura dos textos e da realidade – precisa acolher e, ao mesmo tempo, ser resistente às demandas da contemporaneidade ao traçar um percurso pautado por princípios da ética, da estética e da política.

A escola ainda é um lugar que tenta fazer barreira à instantaneidade, ditame próprio da contemporaneidade. A despeito de estar esquadrinhada, fragmentada por aulas de 45 a 60 minutos, a escola ainda tenta preservar a humanização, mesmo que ocupe a posição da queixa e da dificuldade de saber lidar com a celeridade da sociedade atual. Assim, “como instituição de formação humana, a escola cultiva e ensina o saber vivo, instituinte, provocante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade [...] pelo trabalho mesmo de investigar, pensar e criar” (COELHO, 2012, p. 77).

O filme, como obra artística, é uma presença que se manifesta, se coloca no mundo, faz-se sentir e pode convocar o espectador à experiência estética, a qual comporta a mobilização das percepções, a apreensão de algum signo audiovisual em pleno fluxo do pensamento, que pode desencadear a reflexão crítica. Nas palavras de Paula Pereira: “fazer-se sentir significa, desde logo, a continuidade qualitativa do querer que, longe de reduzir-se ao imediato, diz respeito a uma prática – experiência estética – que mobiliza o pensar como o exercício por dentro da vida, [...] a força criadora do próprio pensar (PEREIRA, 2003, p. 232).

A impressão de realidade é uma das propriedades reconhecidamente bem típicas dos filmes que, por mais fabulosos que sejam, deixam o espectador suscetível a se relacionar com o enredo, com um enlaçamento psicológico como se configurasse naquele espaço-tempo da narrativa, ou seja, a impressão de realidade que, ao suspender o real, pode tocar a própria sensibilidade subjetiva. Segundo Schiller (1997, p. 39), “sabemos que a sensibilidade da mente depende,

segundo seu grau, da vivacidade e, segundo sua extensão, da riqueza da imaginação”. A imagem pode despertar a faculdade do sentir, provocar uma conexão com quem a observa e portar-se como matéria-prima da imaginação.

As imagens em movimento nessa paisagem sonora compõem uma realidade fílmica em que o espectador, ao apreciar o filme, consegue entrar e, concomitantemente, o texto fílmico também penetra o sujeito. É um encontro, uma confluência, que aciona a participação do espectador em uma atitude ativa, especialmente quando a obra fílmica impacta o sujeito. Uma cena, uma trilha sonora, a fala de um personagem, um determinado enquadramento etc. permanecem no espectador por horas, dias, em um incontável ressoar de um traço estético da trama narrativa. O texto fílmico tem essa capacidade de deixar marcas, de ser incorporado pelo espectador, isto é, pode contribuir para sua formação.

Sem sequer supor o aparato tecnológico audiovisual e cibernético que dispomos em pleno século XIX, Schiller (1997) trazia uma defesa que ainda é pertinente e se torna pulsante: “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado, eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (SCHILLER, 1997, p. 46).

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Um ambiente educativo em que as trocas, as interações possam se dar por meio das imagens, especialmente aquelas vinculadas nos filmes, pode se inaugurar de várias maneiras, uma delas, muito profícua, é o uso nos planejamentos de obras cinematográficas que podem ser exploradas não apenas em sua riqueza de conteúdo, mas também em sua forma única, a da gramática do cinema. Uma experiência muito bem sucedida pode ser relatada de forma rápida a seguir. Nela, um jogo de familiarização com palavras típicas do cinema serviu de introdução à projeção de um filme e no posterior debate foi colocado em ação.

Havia uma discussão na escola de temas relacionados aos Direitos Humanos, e a proposta de projeção de um curta metragem (formato escolhido pela duração da aula) que flertasse com o racismo foi a opção daquele momento, neste caso, Cores e Botas, de Juliana Vicente, um filme de 2010, disponível no Youtube.

À turma de linguagens, 15 adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, bastante apática no início, foi pedido que, usando seus celulares, pesquissassem, numa espécie de gincana valendo uma caixa de chocolate, termos cinematográficos, alguns mais conhecidos e outros não tanto, entre eles podemos citar: *flashback*, *flashforward*, *fade in*, *fade out*, *travelling*, *plongée*, *contra-plongée*, *ellipse*, nomes de diferentes planos, enquadramentos, entre outros. Claro que tivemos um time campeão, e sem adentrarmos no mérito da competitividade,

obtivemos o mais importante nessa introdução para o texto fílmico: a atenção! Criada a expectativa para o filme, e animados com a movimentação, o filme foi projetado. Na discussão, retomamos vários aspectos que haviam sido pesquisados anteriormente pelos agora espectadores do curta, que não só discutiram a temática de maneira crítica, reflexiva, como também haviam observado os detalhes de filmagem, as intencionalidades da diretora, presentes na construção de uma obra do cinema. Na avaliação da experiência, pudemos observar o ganho geral, depoimentos muito positivos que marcaram a proposta, combinando falas que alinhavavam forma e conteúdo do que havia sido planejado, e talvez o essencial, o desejo de que aquele momento se repetisse por mais vezes na escola.

Diferentes aparatos tecnológicos que juntos, mediados pela leitura do texto fílmico, produziram com a imagem instantes de formação, troca, sensibilidade, comunicação entre pares, instigaram curiosidade, permitindo pesquisa, interpretação de sentidos e protagonismo estudantil nas escolhas de suas atitudes e no tratamento da informação em sala de aula. Sem falar na novidade, que casada com velho uso do papel, ao final, mostrou que a mudança pode ser sutil, basta que seja voltada para o diálogo e para a possibilidade de vibrar em todos o entusiasmo da criatividade e do potencial de uma obra cinematográfica.

FADE OUT: POR MAIS PESQUISAS QUE DESENVOLVAM O OLHAR SENSÍVEL

São notórias as mudanças da humanidade nas últimas décadas devido à célere mudança no campo tecnológico. “O diálogo homem/máquina torna-se cada vez mais multimodal e redefine uma nova hierarquia sensorial [...] O automatismo numérico está se estendendo a um domínio muito particular que ainda estava ao abrigo da contaminação maquínica: aquele da subjetividade (COUCHOT, 2003, p. 12).

Isso quer dizer que essas alterações estão alastradas em todos os campos: social, cultural, político, econômico e também educacional. A escola, ao mesmo tempo que está a serviço da permanência e da tradição, é espaço de inovação, por isso, não pode se furtar às mudanças porque, enquanto instituição social, ela não escapa ao domínio virtual da atualidade, já que

o numérico introduz uma ruptura radical nos modos de figuração automáticos em relação aos modos existentes como a fotografia, o cinema e o videotelevisão. Capaz de interagir, muitas vezes imediatamente com o observador, como teria feito o real, esta realidade virtual tende a substituir parcialmente o real – e a libertar-se dele –, provocando assim relações profundamente diferentes entre a imagem, o sujeito e o objeto (COUCHOT, 2003, p. 19).

Para esse autor, na contemporaneidade há um entrecruzamento entre o humano e a máquina. Em nosso cotidiano mais ordinário interagimos com uma presença virtualizada e com a informática alastrada em nossa vida, seja nos caixas eletrônicos, ao pagar um estacionamento em um terminal, no uso de cartão de crédito, etc. Por isso, a aposta de que, dentre tantas possibilidades para se pensar o digital no campo educativo, a presença do cinema no curso formativo tende a contribuir na educação estética, no senso crítico e na experimentação de uma outra perspectiva frente ao mundo.

Embora seja fato o descompasso intergeracional entre professores e estudantes, é pelo encontro fecundo da diferença que se possibilitam aprendizagens mútuas. A juventude mais imediatista e conectada à tecnologia se depara com docentes constituídos em outro tempo norteados pelo entusiasmo do saber construído ao longo da história da humanidade registrado pela escrita. Sibilia (2012) nos alerta que a escola é firmada na palavra, enquanto que as crianças e os jovens de hoje se apoiam no audiovisual do universo digital.

Ao refletir sobre essa arritmia, novamente lançamos luzes sobre o cinema, obviamente não como redentor da problemática escolar, mas como um possível mediador, um dispositivo estético e pedagógico que pode ser considerado como uma faceta conciliadora das divergentes reivindicações sociais de interatividade e de conectividade em meio às demandas formativas e epistemológicas. O signo audiovisual do texto fílmico, em seu valor material, simbólico e artístico, pode ter mais a dizer no processo formativo e convidar à leitura do que a intensidade e a tendência à dissipação do audiovisual das redes sociais ou da *web*.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Nicole. A visibilidade, um substituto da eternidade?. *In*: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (Orgs.) **Tirania da visibilidade**. São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013. p. 111-127.
- COÊLHO, Ildeu M. Qual o sentido da escola? *In*: _____. (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 59-86.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, G. Devolver uma imagem. *In*: ALLOA, E. (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-225.
- DUARTE, Fernando. O Brasil é “vice” em tempo gasto em redes em ranking dominado por “emergentes”. **BBC News**. 6 set. 2019. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/geral-49602237. Acesso em: 14 jan. 2021.

ELIAS, Norbert. “As estátuas pensantes”. *In*: _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, pp.80-101.

HAROCHE, Claudine. A invisibilidade proibida. *In*: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (Orgs.) **Tiránias da visibilidade**. São Paulo: Editora Fap/Unifesp, 2013, p. 85-111.

PEREIRA, Paula C. Da sensibilidade como acolhimento. *In*: CARVALHO, Adalberto D. (Org.). **Sentidos contemporâneos da educação**. Porto: Afrontamento, 2003, p. 35-92.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p.35-181.

VERNANT, Jean-Pierre. Da presentificação do invisível à imitação da aparência. *In*: _____. **Entre mito e política**. São Paulo: EDUSP, 2002, p. 205-307.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEIO AMBIENTE, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES

*Lucas de Souza Leite*¹

*Claudiana Raymundo dos Anjos*²

*Soler Gonzalez*³

*Edson Pantaleão*⁴

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa⁵ se insere no movimento *teóricoprático* dos estudos nos/dos/ com o cotidiano, realizando investigações acerca da temática socioambiental, mais especificamente, no que tange à noção de “meio ambiente” e “educação ambiental”. Pensar os *estudos culturais no/do cotidiano* é fundamental para ampliar nossa compreensão sobre alguns processos sociais, negligenciados pelo fazer científico da modernidade, que dicotomiza a relação sujeito-objeto, sem considerar os processos que estão envolvidos, as múltiplas representações sociais que circulam e que são apropriadas e ressignificadas nas relações cotidianas (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2007).

No que diz respeito às noções de “meio ambiente” e “educação ambiental”, concordamos com Suavé (2005), quando ressalta que esses dois termos não podem ser compreendidos de maneira isolada. Na perspectiva do autor, um está

1 Mestre em Educação (PPGE/UFES), bolsista FAPES. E-mail: lucas.souzaleite@outlook.com.

2 Mestre em Educação (PPGE/UFES), bolsista CAPES. E-mail: claudianaanjos.profe@gmail.com.

3 Doutor em Educação, Professor do Centro de Educação (DEPS/UFES). E-mail: soler-gonzalez2011@gmail.com.

4 Doutor em Educação, Professor do Centro de Educação (DEPS/UFES). E-mail: edpantaleao@hotmail.com.

5 Este trabalho é resultado de um projeto desenvolvido na Iniciação Científica, vinculada a uma pesquisa denominada “Narradores da Maré: geografias dos manguezais capixabas e formação de professores/as”.

diretamente relacionado ao outro. “Meio ambiente” e “educação ambiental” se tornam elementos importantes para e na compreensão que os indivíduos têm sobre si e os outros. Nas palavras do autor, “trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social” (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Dado esse apontamento cabe ressaltar que, em nosso estudo, temos apostado na existência de “educações ambientais” no plural, que são exercidas em nossas práticas políticas, sociais, éticas, ecológicas e cotidianas (REIGOTA, 2012). No entanto, para uma melhor compreensão do leitor e fluidez na leitura do texto, neste estudo trabalharemos com a noção de “educação ambiental” no singular, não perdendo de vista a ampla dimensão que esse termo abarca.

Associados a essas reflexões, também nos propomos a estudar, por meio das narrativas ficcionais (REIGOTA, 2008) e das representações sociais (REIGOTA, 2001) de estudantes e professores/as, o que esses compreendem por “meio ambiente” e “educação ambiental”. Na tentativa de elucidar melhor esses procedimentos metodológicos, cada ressaltar que narrativas ficcionais podem ser caracterizadas pelas memórias dos eventos e as suas repercussões destas memórias, estando muito próximas, da realidade e da ficção. Na verdade, consistem na disposição “sequencial” de como os fatos são interpretados, percebidos, internalizados e recebidos por cada pessoa. Elas representam uma forma criativa que pode ser apresentada de variadas maneiras, alegre, triste, depressiva, nostálgica, otimista, pessimista, surrealista, dentre outras (REIGOTA, 1996).

No que diz respeito às representações sociais, podem ser entendidas como a forma como os indivíduos internalizam os conceitos científicos e a maneira como os ressignificam e interpretam o mundo, assumindo sua condição ética de política de *sujeitos da história* (FREIRE, 1996), incluindo seus preconceitos, ideologias e práticas cotidianas (REIGOTA, 2001).

Neste sentido, propomo-nos a investigar quais as noções de “meio ambiente” e de “educação ambiental” perpassam as narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa e que representações sociais são identificadas acerca desses conceitos? Desse modo, nesse estudo tivemos como objetivo pesquisar e problematizar como ocorre as potencialidades políticas e pedagógicas das representações sociais de “meio ambiente” e de “educação ambiental” de estudantes da educação básica.

Nossas reflexões teóricas, metodológicas, pedagógicas, éticas e políticas estão baseadas em Freire (1996), principalmente com as noções do *sujeito da história* e da *dialogicidade* nas práticas pedagógicas. Pode-se dizer que a noção de *sujeito da história* tem suas raízes na ideia do *inacabamento do ser* (FREIRE, 1996), enfatizando a ideia de que onde há vida, há inacabamento, referindo-se, mais

especificamente, ao inacabamento cultural, histórico e ético.

Na perspectiva do autor, tendo consciência da condição de *ser inconcluso*, temos a possibilidade de escrever nossas histórias, no sentido de que “nossa presença no mundo não deve ser a de quem a ele se adapta, mas sim a de quem nele se insere. Somos, portanto, sujeitos da história, não apenas objetos dela” (FREIRE, 1996, p. 23). No que tange a noção de pedagogia dialógica, da *dialogicidade* na educação, Freire (1996) aponta para interações comunicativas, em que as pessoas sejam ouvidas, como fundamentais para o estabelecimento de objetivos comuns, buscando, primordialmente, rompimento com o monólogo.

Dessa forma, visando o cumprimento do objetivo estabelecido, a pesquisa foi realizada em duas escolas (as quais vamos denominar de Escola 1 e 2) localizadas na cidade de Vitória - ES. Conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Ações, público e atividades realizadas.

Escola	Público	Atividade
Escola 1	Monitores Ambientais (4)	Dinâmica e roda de conversa
Contato com outras instituições de ensino		
Escola 1	Monitores Ambientais + Grupo Ensino médio (15)	Dinâmica e roda de conversa
Escola 2	1º ao 5º ano (15)	Dinâmica e Roda de conversa

Fonte: Dados dos autores.

Os encontros para a produção de dados aconteceram nessas duas escolas públicas, no decorrer do ano de 2018, envolvendo estudantes e professores/as. O desenvolvimento do estudo se deu por meio da inserção no cotidiano das duas escolas investigadas e deu a partir da realização de práticas pedagógicas que possibilitassem reflexões acerca das temáticas que estávamos propondo. Importante ressaltar que os estudantes participaram intensamente das práticas pedagógicas propostas, sendo protagonistas na pesquisa.

ESCOLA 1 – MONITORES AMBIENTAIS E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A escolha da primeira escola (Escola 1) para a realização da pesquisa se deu, a princípio, pelo fato de ser o local onde um dos autores deste texto cursou seu Ensino Médio, integrado ao curso técnico em Meio Ambiente. Esta escola, situada no bairro Goiabeiras, reúne estudantes de diversos municípios da Grande Vitória, no entanto, seu público principal é composto por alunos que moram no entorno da região que compõe a grande Goiabeiras (Goiabeiras,

Segurança do Lar, Jabour, Solon Borges, Boa Vista e Bairro República).

Quando iniciamos nossa pesquisa no contexto desta escola, cabe destacar que ano de 2016 a 2019 era desenvolvido naquela instituição um projeto denominado “Monitores Ambientais” coordenado pela Professora de Projetos e pela professora de Altas Habilidades e contava com a participação de estudantes da própria escola. Para a realização desse projeto, a escola também contava com o apoio de estudantes de graduação do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Esse projeto desenvolvido pelas professoras com colaboração de estudantes do curso de Geografia, era realizado no contraturno e envolvia a promoção de conversas e debates com a comunidade escolar, elaboração de materiais didáticos para palestras ministradas pelo próprio grupo em escolas próximas e outras atividades. O intuito era que a partir dessa experiência o grupo pudesse reproduzi-la com outros estudantes. A ideia era promover ações de conscientização ambiental e, a partir dessas ações, os envolvidos na pesquisa, estudantes da escola (Futuros Monitores Ambientais), pudessem compartilhar os conhecimentos adquiridos junto com outros estudantes, fossem da mesma escola ou de escolas diferentes.

Considerando esse contexto, quando iniciamos nossa pesquisa na escola, tivemos a tarefa inicial de conversar com as professoras e os estudantes da UFES, a fim de compartilhar nosso objetivo na pesquisa juntamente com aquele grupo. Desse modo, apresentamos a proposta do estudo, compartilhamos informações sobre onde moravam, qual ano estavam, se gostavam de estudar naquela escola, se pretendiam ingressar em algum curso superior, dentre outros assuntos.

Nesse procedimento, esses estudantes se configuraram como os primeiros sujeitos da nossa pesquisa. Num primeiro momento, com o objetivo de captar suas percepções sobre “meio ambiente” e “educação ambiental”, os estudantes do curso técnico de Meio Ambiente foram orientados a representarem em uma folha em branco, ao seu modo, o que pensavam e entendiam sobre esses dois termos.

Num segundo movimento, foram solicitados a comentar, a partir da opinião deles, sobre as principais problemáticas socioambientais da Grande Vitória. Em seguida, os estudantes apresentaram suas representações, narrando e explicando o que tinham realizado, possibilitando assim um diálogo com o grupo acerca dos temas propostos.

Realizada a dinâmica, iniciamos uma roda de conversa, possibilitando a *dialogicidade* (FREIRE, 1996) nos processos de aprendizagem, e buscando observar, desde suas narrativas, quais as concepções de “meio ambiente” e “educação ambiental”. A partir disso, destacamos a narrativa da primeira participante:

Quando você pediu para a gente colocar na folha sobre meio ambiente, eu logo pensei em mato. Eu sei que é uma visão clichê, mas quando se fala em meio ambiente é isso que me vem à cabeça. Educação ambiental eu não sei explicar e por isso não coloquei nada (MONITORA 1).

Com base em sua narrativa, vale destacar que, para o desenvolvimento de suas percepções, a estudante realizou a tarefa utilizando lápis de cor, fragmentos de textos realçando as palavras água, mata atlântica, recursos naturais, solos e agricultura orgânica.

O segundo participante ao apresentar suas representações fez um desenho em que mostrava, no centro, um planeta Terra pintado com tons de cinza, e abaixo duas situações que ele classificou como sendo uma de cunho bom, onde havia um homem plantando uma árvore e, a outra, como sendo ruim, em que outro homem cortava uma árvore.

A terceira narrativa apresentada era proveniente de um participante que escreveu em uma metade da página e fez três desenhos na outra. Trouxe para a roda de conversa, uma conceituação mais técnica sobre o que entendia por meio ambiente. Nas palavras do participante, ele representou:

O substrato onde acontecem interações bióticas e abióticas. E sobre os desenhos, tentei representar três tipos diferentes de meio ambiente, desenhando um ambiente natural, outro urbano e outro desértico, porque muitas pessoas acham que o meio ambiente é só a natureza, mas eu coloquei aqui alguns exemplos que mostram que a cidade também pode ser (MONITOR 3).

Após o término das representações, buscamos tecer algumas problematizações acerca das narrativas apresentadas. A partir disso, pudemos observar que as percepções que os participantes tinham sobre “meio ambiente” e “educação ambiental” eram diversas. De nossa perspectiva, as representações construídas estavam diretamente relacionadas com a concepção de meio ambiente adquirida ao longo de suas vidas. Considerando esse contexto, conversamos sobre os diferentes saberes e representações sociais dos dois termos (“meio ambiente” e “educação ambiental”), enfatizando a noção de que estes se configuram como saberes que nos circulam e que acabamos reproduzindo e/ou desconstruindo nos diferentes espaços da nossa vida cotidiana e social. Essa reflexão reitera o que Suavé (2005) diz sobre esses dois termos. Para o autor, a educação ambiental se configura como um importante instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade mais responsável com o ambiente em que vive.

Ao seu turno, a dinâmica com os Monitores Ambientais se constituiu em uma experiência disparadora para o desenvolvimento da pesquisa junto a outros grupos de estudantes. Desse modo, foi possível, a partir dessa primeira experiência, juntamente com a ajuda dos monitores, realizar a pesquisa em outra escola. A partir desse movimento, nosso estudo foi desenvolvido em duas escolas, a

Escola 1, conforme já destacamos e a Escola 2, falaremos dela posteriormente.

Ainda sobre o primeiro momento de desenvolvimento do estudo, após um amplo diálogo com os monitores, os mesmos sentiram-se estimulados a desenvolver a prática que realizamos com eles junto a outros estudantes. A partir desse interesse, realizamos a mesma dinâmica na escola e no turno em que os monitores estavam matriculados. A dinâmica então, foi realizada com estudantes que estavam cursando o Ensino Médio.

É importante destacar que antes de iniciarmos a proposta de pesquisa com os estudantes do Ensino Médio, ocorreram momentos que denominamos “formação” com os monitores. Esse movimento se constituiu em encontros para organização do trabalho que seria realizado na escola. Nesses planejamentos separamos algumas imagens que mostravam diferentes grupos sociais, como aborígenes, indígenas, grupos empresariais; e também exemplos de ocasiões situacionais, como a vida em grandes cidades, situações precárias de saneamento, dentre outras, com o objetivo de discutir e debater com o grupo do Ensino Médio, como os termos “meio ambiente” e “educação ambiental” podem ser apreendidos e analisados a partir de perspectivas distintas, enfatizando como o meio sociocultural e político no qual nos inserimos influencia na maneira de apreensão de conceitos e temas gerais.

Ainda nesse movimento, discutimos como esses termos vêm sendo disseminados pela ciência moderna e que, sob a nossa perspectiva, não contemplam os aspectos sociais, já que são tão generalistas e não consideram as representações, de ordem individual e coletiva, construídas socialmente, a partir das vivências e experiências cotidianas.

Para o encontro com o grupo do Ensino Médio, contamos com a participação de 15 estudantes, formando um grupo heterogêneo, participativo e bem diversificado. O grupo era formado por estudantes que estavam cursando os 1º e 3º anos do Ensino Médio regular. Além disso, a pesquisa também contou com a participação de estudantes do curso técnico em Recursos Humanos, em Redes de Computadores e em Meio Ambiente.

Havíamos combinado que começaríamos a dinâmica com as narrativas dos monitores, explicando quais os objetivos, as atividades já realizadas, no intuito de divulgar o projeto. Em seguida, apresentamos a ideia da pesquisa e convidamos os estudantes a serem sujeitos e colaboradores da pesquisa.

Feito isso, explicamos que o objetivo do encontro era o de registrar suas representações sociais sobre “Meio Ambiente” e “Educação Ambiental” e sobre as questões socioambientais, emergentes no contexto local, regional e global. Salientamos que faríamos isso por meio de uma dinâmica, na qual eles iriam expressar, através de textos, desenhos, músicas, colagem, em um papel

em branco, o que pensavam a respeito desses assuntos e conceitos. Além disso, solicitamos que registrassem uma frase ou uma mensagem que eles pudessem deixar para as próximas gerações. Estipulamos um prazo de trinta minutos, antes de voltarmos para a roda de conversa, e que apesar de termos organizado as cadeiras em círculo, eles não precisavam ficar restritos aquela configuração. Alguns optaram por se sentarem no chão, outros optaram por ir para o final da sala e assim se deu a dinâmica de coleta naquele contexto.

Esse movimento de organização foi muito positivo, levando-nos à reflexão sobre qual o modelo de sala de aula podemos criar e de que tipo de escola podemos fazer emergir a partir de práticas pedagógicas diferenciadas. Nessa lógica, e em diálogo com os estudos com o cotidiano vimos considerando que a escola pode ser muito mais do que um ambiente que prioriza apenas o melhor comportamento, uma melhor nota, uma boa avaliação e entre outros. Sob esse prisma, de acordo com Spink (2008), compreender o cotidiano é considerar que um aperto de mão, as conversas nos diferentes lugares, nossos pensamentos e diversos outros momentos os constituem como elementos importantes no estudo.

A partir dessas reflexões pudemos identificar uma série de narrativas que emergiram do grupo de estudantes do Ensino Médio, as quais destacamos a seguir. A primeira narrativa veio de um estudante do curso de Redes de Computadores, que fez uma pintura e a classificou como “abstrata”, com a mistura de várias tintas de cores diferentes, com listras e outros formatos. Em suas palavras:

Eu representei uma coisa bem abstrata porque não acho que o meio ambiente, assim como o mundo, possa ser explicado. Então eu fiz assim, com bastante cores para representar a diversidade que existe no mundo e na natureza e coloquei como frase para a próxima geração: **‘não deixe que o mundo perca suas cores’** porque pra mim isso é o que dá graça às coisas (ESTUDANTE DO EM).

Dando sequência aos momentos de análises das representações dos estudantes, outra participante, também da turma de Redes, fez um desenho representando uma floresta, com muitas árvores. Algumas delas foram realizadas com cola e purpurina em suas folhas, que segundo a participante, representavam a biodiversidade existente. As demais, não continham as mesmas características, representavam as degradações sofridas pelo meio ambiente, como se não tivessem mais biodiversidade.

Fazendo destaque para uma outra narrativa, percebemos que foi a única a mencionar o ecossistema manguezal, que existe bem próximo à escola e que é substrato e berço de símbolos da cultura capixaba. Sobre esse aspecto, a estudante destaca que se interessou em representar o ecossistema manguezal porque ainda é algo pouco estudado. Em la disse: “Eu quis representar o ecossistema manguezal porque acho que precisamos estudar mais sobre ele. É

uma coisa que está tão perto da gente e na minha opinião faz parte do meio ambiente” (ESTUDANTE EM).

Outra narrativa evidenciada é de um estudante com Síndrome de Down, matriculado no 1º Ano, atendido pela Educação Especial⁶. Quando solicitamos que o mesmo realizasse suas percepções sobre “meio ambiente” e “educação ambiental” o mesmo destacou que a preservação da natureza é fundamental. Ele nos disse: “eu acho que as pessoas precisam preservar mais a natureza, principalmente os **políticos**. Eles devem fazer alguma coisa” (ESTUDANTE EM). A partir dessa reflexão, observamos que das narrativas emergidas, esta foi a única que mencionou a importância da participação do corpo político nos debates acerca das temáticas socioambientais.

Para nós, essa reflexão se faz importante, uma vez que, atribui-se a tarefa e a culpa pelas problemáticas ambientais apenas à sociedade civil, relegando a responsabilidade apenas a essa parcela da população. Esse movimento é evidenciado, por exemplo, nas campanhas publicitárias que incentivam a economia de água durante a higienização e limpeza da casa; a separação do lixo; o tratamento sanitário, no entanto, desconsidera que, sobre a questão da água, em específico, os maiores consumidores desse recurso, no contexto da Grande Vitória e regiões subjacentes, são os grandes projetos agrícolas e as grandes empresas de beneficiamento de alumínio e afins. Segundo o Relatório Anual da Conjuntura da Água no Brasil, em 2020, as maiores destinações em relação ao uso da água foram para uso animal, irrigação, indústria de transformação e abastecimento urbano, respectivamente.

Dando sequência na análise sobre as representações, outras duas narrativas que destacamos emergiram de dois estudantes do 4º Ano – Ensino Médio integrado ao técnico –, um do curso de Recursos Humanos e outro de Meio Ambiente. O primeiro estudante, fez uma espécie de cronologia em seus desenhos, prevendo como será a vida no mundo se a sociedade, de uma maneira geral, continuar com os hábitos que parecem arraigados na essência; já o segundo estudante, desenhou um quarto comum, de uma casa qualquer e a calçada de uma rua, quando solicitamos que o mesmo comentasse sobre o que havia representado, ele disse:

Quando vocês apresentaram a proposta, logo pensei que não iria desenhar nada relacionado a vegetação ou algo do tipo, e assim o fiz. Me forcei a não desenhar nada verde, justamente para romper com a ideia de que meio ambiente é natureza (ESTUDANTE EMI – MEIO AMBIENTE).

6 Parece-nos oportuno destacar que na perspectiva da Educação Inclusiva exposta no Plano Nacional de Educação Especial – PNEE é definido como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A partir dessa fala, faz-se importante destacar que essa narrativa assume um movimento diferente às demais narrativas apresentadas, distanciando-se da concepção naturalista dos temas “meio ambiente” e “educação ambiental”. Em nossas análises, acreditamos que essa narrativa contribui positivamente para a roda de conversa, indo ao encontro da noção dos temas abordados e que vimos defendendo ao longo deste estudo.

Após o desenvolvimento do estudo junto aos estudantes da Escola 1, damos sequência na pesquisa, agora em uma outra escola, a Escola 2, que comentaremos a seguir.

ESCOLA 2 – O ENSINO FUNDAMENTAL I E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Localizada próxima a algumas quadras da Escola 1, a Escola 2 se configurou como o segundo espaço para realização de nosso estudo. A escolha por desenvolver a pesquisa também nesse espaço se deu pelo próprio interesse da escola em fazer parte do estudo, o que para nós foi positivo, haja vista a localização das duas escolas. Esse movimento promoveu uma interação ainda maior entre os Monitores Ambientais e os novos estudantes, grupo de sujeitos da pesquisa, que agora era composto por crianças matriculadas no 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. É importante destacar que, como na Escola 1, boa parte dos estudantes é residente do bairro, que tem em seu histórico o fato de ter sido construído sobre parte do manguezal de Vitória.

Para esse público, buscamos fazer adaptações na linguagem e instrumentos utilizados, a fim de possibilitar a participação e, conseqüentemente, o acesso aos conteúdos. Optamos por imagens impressas, em tamanho maior, que foram utilizadas com o objetivo de realizar abordagens e questionamentos por parte dos estudantes envolvidos.

No que diz respeito a organização do trabalho, realizamos o mesmo movimento das dinâmicas anteriores: nos apresentamos para os novos estudantes; explicamos a proposta e, em seguida, tivemos o intuito de ouvir deles o que entendiam por “meio ambiente” e “educação ambiental” e sobre as questões socioambientais da atualidade. Nesta dinâmica, os Monitores Ambientais (estudantes da Escola 1) participaram mais ativamente, coordenando a atividade e colaborando de forma mais efetiva no desenvolvimento do projeto. Em relação aos estudantes, contamos com a participação de 14, selecionados pela escola e de maneira aleatória, sem critérios pré-estabelecidos.

Após apresentação da pesquisa, iniciamos a execução do projeto com os estudantes da Escola 2. A dinâmica durou aproximadamente trinta minutos. Concluído esse momento, voltamos à roda de conversa para ouvir as narrativas

dos estudantes. Dentre as representações desenvolvidas, inicialmente destacamos a narrativa de um estudante do 1º Ano, de sete anos de idade, que utilizou colagens, cores variadas, tintas e purpurina para elaborar sua representação. Ao explicar a sua representação ele disse:

Eu fiz um lugar que tem areia, tem o céu, um triângulo que representa a amizade que é cercado por alguns “matinhos” e também um chuveiro que sai suco de manga, cai e encontra essa água que tá suja. Escrevi no meio “Lugar bom vivo”, porque o lugar é bom e ele tá vivo (ESTUDANTE EF).

Ao analisarmos essa representação, juntamente com o grupo de Monitores Ambientais, consentimos que essa narrativa foi muito interessante, por percebermos uma diversidade de temas trabalhados. Percebemos que o estudante apresentou uma noção de meio ambiente misturando coisas do seu cotidiano, suas brincadeiras e outras atividades. Atentos a essa questão, vimos considerando que o meio ambiente emerge, nessa narrativa, como algo amplo e próximo à realidade daquele que o representa, sendo animado pelos sujeitos que estão e dão vida ao lugar.

De nossa perspectiva, o termo *lugar*, por ele utilizado, se configura como um indicativo da noção que ele tem consigo sobre a temática. O lugar, enquanto conceito fundante da Geografia, que ao lado de outros quatro conceitos (Paisagem, Região, Espaço e Território) confere autonomia à ciência (CORRÊA, 2000). Esse termo, apesar de ter sido alvo de significativos debates teóricos nos últimos anos, confere singularidade, reconhecimento, identificação e afeto aos espaços. Corroborando essa afirmação, Tuan (1983) destaca que, a partir do momento em que o espaço se torna familiar, deixa de ser simplesmente espaço e se torna *lugar*.

Continuando nossas análises, outra representação destacada foi a de um estudante do 5º Ano, que fez o desenho de uma árvore bem grande, inspirada, segundo ele, num jogo de aventura. Ao explicar sobre a sua representação ele falou:

Eu fiz essa árvore bem grande que é igual a que tem no jogo que eu gosto muito de jogar, chamado Zelda. Embaixo dessa árvore eu fiz algumas flores e borboletas, porque eu gosto de flores e acho que a gente precisa preservar os dois, porque se não tiver polinização não vamos ter nada, vamos ficar sem frutas, por exemplo (ESTUDANTE EF).

Em conversa com o grupo de Monitores Ambientais, chegamos à consideração de que essa narrativa, possivelmente, teve inspirações na animação “*Bee Movie*”, que aborda a importância do processo de polinização para a continuidade e reprodução das plantas.

Destacamos tais narrativas na intenção de ilustrar o quanto as representações audiovisuais têm importância no processo de aquisição de conhecimento por parte das crianças. Contribuem para esse movimento, jogos eletrônicos e demais

materiais lúdicos, principalmente nesta etapa de ensino e até mesmo quando o relacionamos ao processo de ensinar e aprender no qual esses estudantes fazem parte. Nesse fluxo, falamos, portanto, da necessidade de associar as novas tecnologias aos métodos de ensino. Trata-se de não permanecermos, enquanto educadores, assentados unicamente, em metodologias e práticas pedagógicas mnemônicas e monótonas.

Importa compreender, inclusive, que é incoerente querer competir com esses dispositivos digitais e querer erradicá-los da sala de aula e dos cotidianos escolares, num momento que praticamente já fazem parte do material escolar dos estudantes da nossa atualidade.

Ainda nesse movimento de análise, destacamos a representação de uma estudante do 1º Ano, que apesar de ter feito dois desenhos que ela disse não saber explicar, enfatizou questões ambientais que consideramos interessantes. Ao narrar sobre a sua representação ela disse:

Toda vez que eu vou para roça vejo muita natureza, muitas árvores e muitos animais. Para mim, o mais importante da natureza é a água, porque a gente precisa beber água. Eu e a minha avó marcamos os lugares onde ficavam as nascentes lá perto da casa dela, porque tinha um monte de gente querendo construir casas e tirar as árvores de lá. Isso ia acabar com a água, por isso eu escrevi no meio do meu desenho, “não mate a natureza” (ESTUDANTE EF).

A partir dessa narrativa, destacamos a importância da introdução de práticas de Educação Ambiental, mesmo que ligadas a ideias naturalistas, em meios não-escolares, como a comunidade e a família. Apontamos, neste sentido, para a necessidade de que refletir sobre as problemáticas ambientais precisa ser um uma atividade transversal aos diferentes contextos cotidianos.

Como encerramento da dinâmica, fizemos a impressão das representações realizadas e as disponibilizamos nos diferentes espaços da escola, objetivando contribuir com a ampliação das noções sobre “meio ambiente” e “educação ambiental” também a partir de outros estudantes. Complementarmente, com a divulgação dessas representações pudemos colaborar na tentativa de fazer desconstruir as noções limitadas que ocorrem em relação à temática abordada, pudemos também, expandir e potencializar as representações por eles/as já criadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, destacamos que este estudo não teve o interesse de ser uma pesquisa conclusiva ou acabada. “Meio ambiente” e “educação ambiental” são termos e temas que estão, conforme enfatiza Reigota (2001), em estágio de contínua elaboração, e dessa forma, não apresentam uma definição fechada,

ou um núcleo que carregue a sua definição. Pelo contrário, e como observamos a partir dos movimentos da/na pesquisa, e sob o prisma da presente proposta teórica, política, ética e metodológica, o termo se encaixa num movimento de construção, em que a perspectiva, isto é, as experiências, as trajetórias e vivências de quem *narra*, têm grande importância no processo, problematizando, dessa forma, o estabelecimento de verdades absolutas.

A partir dos momentos de conversa que foram proporcionados pelas práticas pedagógicas e ações metodológicas da pesquisa, foi possível observar que grande parte dos grupos envolvidos e colaboradores da pesquisa nas escolas apresenta visões e representações sociais de “meio ambiente” de cunho “naturalista”, associando-o, exclusivamente, aos aspectos da natureza, e situando as pessoas como responsáveis pela destruição dos recursos. Esse quadro evidencia o desafio que é apresentar uma compreensão abrangente e que considera os contextos sociais, políticos e culturais no debate.

Acerca do posicionamento de muitas pessoas em relação aos seres humanos serem vistos e percebidos como “predadores” do planeta, Reigota (2001, p. 75) chama atenção, para o fato de que, dentro desse discurso, surge como pano de fundo a preocupação, única e exclusiva, com a manutenção dos recursos naturais, essenciais à vida. Em outras palavras, a preocupação de se “acabar com a natureza” e toda sua gama de recursos naturais é, na verdade, a preocupação com a manutenção do *status quo* da vida humana, assentada, dessa maneira, na preocupação com esta vida, e não, com as demais, que compõem o que se conhece por biodiversidade.

Acreditamos, inclusive, que as práticas pedagógicas e as dinâmicas proporcionaram momentos de reflexão sobre conceitos e temas, sendo uma oportunidade de repensar, problematizar, desconstruir e expandir nossos saberes, além de se configurar como subsídio teórico e metodológico para outras pesquisas.

Além disso, findados os procedimentos da pesquisa, é importante ressaltar que os encontros e ações realizadas pelo grupo dos Monitores Ambientais, continuaram acontecendo, mantendo a proposta de realização da dinâmica em outras instituições de ensino, o que nos permite considerar o grupo como uma “minoridade ativa” (REIGOTA, 2001, p. 81), por serem pessoas que apresentam trajetórias de vida distintas, mas, que apresentam uma proposta alternativa de sociedade, sendo esse um objetivo comum que nos reúne.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO. **Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil**. 2020. Disponível em: ANA (webflow.io). Acesso em: 19 mai. 2023.

- ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n° 7-8, jan/dez 2003.
- BRASIL. Agência Nacional de Águas. **Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil**. Relatório Pleno. Brasília: ANA, 2017, 168 p.: il. Disponível em: <http://conjuntura.ana.gov.br/static/media/conjuntura_completo.27432e70.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Pesquisa com o Cotidiano. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan. abr. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- IPHAN. **Ofício das Panelas de Goiabeiras**. Dossiê 3. Brasília-DF. 72 p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_PanelasGoiabeiras_m.pdf > Acesso em: 26 jul. 2017.
- REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares do. (Orgs.) **Educação Ambiental: Utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 8).
- REIGOTA, Marcos. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade de Sorocaba/Cnpq, Sorocaba, 2016.
- _____. **Meio ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez editora, 2001. (Questões da nossa época, v. 41).
- _____. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 499-520, mai./ago. 2012 <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- TUAN, Y. -F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.
- SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, 20, ed. especial: 70-77, 2008.
- SUAVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

CAPÍTULO 3

“REVITALIZANDO E APRENDENDO”: UM PROJETO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL PARA ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anna Paula Becigo¹

Ana Lúcia Rodrigues Mendes²

Michell Pedruzzi Mendes Araiijo³

INTRODUÇÃO

Percebe-se, na atual conjuntura, uma preocupação ainda incipiente com as questões ambientais associadas ao cotidiano das pessoas, apesar das frequentes discussões sobre sustentabilidade, reciclagem e preservação ambiental a nível mundial. O que percebemos é que a educação ambiental precisa ser trabalhada de forma prática e constante na sociedade para que haja de fato uma transformação de conceitos, ou melhor apropriação deles, em relação à natureza e aos recursos da humanidade.

Nesse sentido, concordamos com Tamaio (2002, p. 16) quando afirma:

As atividades de Educação Ambiental de uma forma geral desenvolvem um aprendizado centrado em uma visão romântica de meio ambiente. Como dar o salto para uma visão em que o contexto seja compreendido e incorporado como histórico-social.

Cuidar do meio ambiente é responsabilidade de todos, e a escola é um local favorável ao processo holístico na Educação Ambiental, que não deve

1 Licenciada em Pedagogia- Faculdade Multivix “Cariacica”. Professora da Prefeitura Municipal de Serra- Espírito Santo. E-mail: annapaulabecigo@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia- Faculdade Multivix “Cariacica”. E-mail: anaahmendes@gmail.com.

3 Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá, especialização em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB), especialização em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio), mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE-UFES. É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, integrando a área de Educação Inclusiva e Diversidades. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

ser tratada como algo distante do cotidiano dos estudantes, mas como parte de suas vidas. Nesse contexto, é de suma importância a sensibilização para a preservação do meio ambiente em benefício de todos os seres vivos. Dessa forma, a Constituição Federal do Brasil, em seu Artigo 225, dispõe:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem e de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Por esse prisma, faz-se necessário que o tema seja abordado nas instituições escolares, sensibilizando os educandos e toda a comunidade escolar sobre a necessidade de a Educação Ambiental estar presente na escola. Intenciona-se um desenvolvimento da reflexão de forma transversal, propiciando estratégias para intermediar atividades que envolvam interação. Ao realizarem de forma compartilhada as tarefas escolares, as crianças recorrem a meios que potencializam a sua comunicação com o outro, buscando formas de melhor entendimento e de efetivação dos conteúdos, objetivando construções cognitivas, assim como mobilizando afetos, motivações, condutas ou modos de interação, que se reorganizam no processo de singularização das pessoas envolvidas. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Araújo e Drago (2011, p. 124):

O importante no processo de ensino é estudar as possibilidades e assegurar as condições (sistemas de relações, tipos de atividade) para que cada criança possa se desenvolver com a ajuda de professores ou colegas mais capazes em um nível superior (cognitivo e afetivo) de sua personalidade.

O projeto “Revitalizando e Aprendendo” envolveu a realização de ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade e contribuindo para um dia a dia participativo, democrático, dinâmico e saudável. Recuperou componentes da paisagem natural, sensibilizou os sujeitos sobre a importância da modificação da paisagem pela ação do homem e sobre como podemos utilizar o espaço natural.

O projeto teve como objetivo geral oportunizar o conhecimento e a sensibilização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Cariacica-ES por meio da revitalização no espaço escolar, desenvolvendo ações voltadas para a preservação do meio social.

Como objetivos específicos, buscou-se: suscitar nas crianças sensibilização pelos valores da preservação da natureza e do senso de responsabilidade sustentável; sensibilizar as crianças sobre a importância da responsabilidade de cada um pela revitalização do espaço escolar; promover a compreensão de que o espaço escolar revitalizado pode tornar-se mais agradável e dinâmico para a escola; oportunizar aos estudantes o conhecimento sobre ferramentas que possam

contribuir para os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Entendemos que a abordagem em Educação Ambiental precisa transcender o que pode ser classificado como utópico e incentivar os sujeitos a criarem uma nova concepção de respeito, considerando uma real preocupação com as questões ambientais.

Nesse sentido, este projeto surgiu da necessidade de repensarmos nossas ações cotidianas em relação à temática abordada, concebendo a oportunidade de promover a revitalização de um espaço escolar que, por sua vez, se configura como um ambiente ideal para a promoção de uma concepção socioambiental possível, que enxergamos como uma forma exitosa de sensibilizar a comunidade.

A sensibilização ambiental na revitalização do espaço escolar estimulou a implantação de um projeto paisagístico no espaço em desuso da escola, de modo a contribuir para o bem-estar social e ambiental de toda a comunidade escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DO ESTUDO

Este artigo configura-se como relato de uma experiência que teve por objetivo apresentar as vivências observadas no desenvolvimento do projeto “Revitalizando e Aprendendo”, que realizamos com os estudantes e professores do 4º e 5º anos do turno matutino da “Escola Grão de Areia”.

Nesse sentido, é importante enfatizar que o relato de experiência:

[...] é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido (DALTRO; FARIA, 2019, p. 229).

O momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e configura uma análise de sua vivência, por meio da qual pode expressar suas impressões pessoais. O pesquisador transcreve deixando-se tomar novamente pela experiência, permitindo-se de novo atravessar-se por aquilo que fez sentido e que, doravante, é também constitutivo de si. A esse respeito, Larrosa (2002, p. 27) afirma:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma

forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

A metodologia utilizada neste estudo é de abordagem qualitativa que, conforme Gil (2010, p. 27), “[...] o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentem as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala”.

se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentem as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala.

Os dados obtidos nas etapas desenvolvidas do projeto serão apresentados ao longo do texto por meio de imagens e relatos das experiências vivenciadas por nós, pelos discentes e professores. Foram analisados numa perspectiva sócio-histórica, entendendo que o ser humano tem raízes biológicas, mas também sociais e culturais (VIGOTSKI, 2001a).

REFERENCIAL TEÓRICO

Em consonância com o fato de que o ser humano age e constrói a história em contextos específicos, o presente artigo segue os princípios teóricos de Vigotski, que parte da perspectiva sócio-histórica. Inspirados em Vigotski (1984), entendemos que a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos de acordo com os quais as relações do indivíduo em seu contexto sócio-histórico se desenvolvem por meio de processos de internalização das formas culturais do comportamento:

Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VIGOTSKI, 1984, p. 64).

Nessa perspectiva, o indivíduo se constrói por meio das relações sociais, num processo de internalização em que o outro, mais experiente, exerce um relevante papel, mediando o processo de aprendizagem. Segundo aponta Vigotski (1984, p. 109), “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

Baseado na premissa da valorização do trabalho prático e do papel do outro no desenvolvimento do sujeito, é necessário que o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimentos e passe a exercer, de forma mais satisfatória, seu papel de mediador no ato de conhecer, propondo indagações, questionamentos e desafios por meio de uma prática contextualizada, rumo a uma aprendizagem significativa, e interligando o que o aluno estuda, pesquisa e observa com o que de fato vivencia.

Sobre a mediação do professor, Nogueira (2008, p. 53) afirma que “Pretendemos que os alunos continuem sendo eternos aprendizes, precisamos instrumentalizá-los com procedimentos que coloquem à prova e desenvolvam sua capacidade de autonomia, e os projetos parecem também ser meios para isso”.

Em vista do exposto, no que tange à mediação pedagógica, a função do professor é auxiliar o educando nas novas descobertas e promover a valorização do papel do outro, enriquecendo as relações sociais e afetivas, tornando prazeroso o contato com os demais colegas de turma e com o próprio educador. Assim, enaltece-se o potencial de cada indivíduo, conforme os pressupostos de Vigotski (2001b, p. 201): “o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. A construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social”.

Diante disso, concordamos com Vigotski (2001a, p. 103-104) quando afirma que “[...] o que a criança faz hoje com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria”. Desse modo, “[...] atividades coletivas orientadas por um adulto são imprescindíveis para a determinação da zona de desenvolvimento imediato da criança” (VYGOTSKY, 2001a, p. 480).

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PROMOVENDO A SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA REVITALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

O relato de experiência apresentado originou-se de um projeto que desenvolvemos na Escola Grão de Areia. Este projeto objetivou promover a sensibilização sobre a importância de se trabalhar com os educandos a preservação e defesa do meio ambiente por meio da revitalização do espaço escolar. A fim de obter os recursos necessários à realização do projeto, encaminhamos ofícios para empresas privadas e órgãos governamentais.

No primeiro momento, realizamos uma reunião com a gestora da Escola para apresentação do projeto. A princípio, ficamos inseguros diante da possibilidade, prevista pela gestora, de encontrarmos dificuldades de natureza burocrática para conduzir o estudo e da nossa inexperiência com esses trâmites.

No entanto, a atenção que ela nos dispensou foi fundamental: deu-nos abertura para que realizássemos as atividades, apresentou-nos a escola, as turmas e os professores que trabalhariam no projeto e acompanhou, passo a passo, as etapas de realização do mesmo. Assumi o trabalho junto conosco e isso foi de grande importância para que alcançássemos o êxito desejado.

Consequente, realizamos uma análise do espaço que seria revitalizado, estudando as possibilidades de melhor aproveitá-lo, tendo em vista a importância da sensibilização ambiental no espaço escolar. Orientados pela gestora, entramos em contato com a presidente da Associação de Moradores do bairro, que é sempre acionada quando se trata de solicitar serviços de limpeza, devido ao fato de a escola pertencer à Rede Estadual de Ensino. A comunidade onde a escola está localizada encaminhou, então, um ofício à Prefeitura Municipal de Cariacica, solicitando que a limpeza do local fosse realizada, o que realmente ocorreu, conforme ilustra a Foto 1.

Foto 1 - Limpeza do terreno



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Posteriormente, apresentamos o projeto aos pais e responsáveis integrantes do Conselho de Escola. Por meio de uma das conselheiras, reunimo-nos com a Secretária de Meio Ambiente e Desenvolvimento de Cariacica para apresentação do projeto, com o objetivo de conseguirmos mudas de plantas para a revitalização do local. No decorrer da reunião, o secretário informou-nos que a doação aconteceria somente após uma visita da equipe de Educação Ambiental do Município à escola.

Para definir o tipo ideal de plantas a serem utilizadas, os técnicos da Educação Ambiental, o gerente de Meio Ambiente e o assessor técnico da Secretária de Desenvolvimento e Meio Ambiente de Cariacica estudaram a estrutura do terreno.

Ficou constatado que o espaço, apesar de grande, não era plano, conforme ilustra a Foto 2, e, como se tratava de área pouco cultivada e muito suscetível aos efeitos da chuva, seria preciso uma atenção maior na escolha das mudas. O espaço só deveria receber mudas que ajudassem a fixar a terra, evitando o deslizamento. Por esse motivo, priorizou-se o plantio de mudas com raízes profundas nas extremidades e nas áreas mais degradadas do terreno, para proporcionar mais segurança ao local externo da escola.

Foto 2 - Visita técnica da equipe de Educação Ambiental de Cariacica



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

No decorrer do processo para conseguirmos as mudas, foi possível uma parceria com a Penitenciária Agrícola de Viana. Fomos levadas pela presidente da Associação de Moradores, para conhecer o viveiro de plantas cultivadas pelos internos do regime semiaberto, conforme pode ser observado na Foto 3. Ao chegarmos, Sandra, a diretora da Unidade, apresentou-nos todo o espaço e o projeto de ressocialização desses internos, que providenciaram a separação e a entrega das mudas de plantas ornamentais e frutíferas na Escola.

Foto 3 - Internos durante a separação das mudas do Viveiro Penitenciária Agrícola de Viana



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Conforme pode ser observado nas Fotos 4 e 5, realizamos uma reflexão com os professores e educandos, que nos auxiliariam no desenvolvimento do projeto no terreno, após a limpeza, explicitando a importância da preparação da cova, do processo de adubação da terra, da irrigação e do cuidado com as mudas que seriam manuseadas por eles.

Foto 4 - Professores e educandos conhecendo o terreno



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Foto 5 - Professores e educandos participantes do projeto



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

A VALORIZAÇÃO DO LÚDICO NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Iniciamos as atividades práticas com os estudantes confeccionando placas que continham curiosidades e informações interativas sobre as questões ambientais. Mediante a iminente possibilidade de trabalharmos a interdisciplinaridade no projeto, abordamos o conceito central, que envolve diretamente as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física e Língua Portuguesa. Obtivemos a elaboração de frases referentes ao tema e, por sugestão do professor regente do 5.º ano, cada aluno produziu um texto sobre a importância da temática abordada. Por último,

foi realizado o exercício indireto de leitura e interpretação do conteúdo das placas informativas e interativas, que estavam distribuídas pelo espaço revitalizado.

Na disciplina de Arte foi trabalhada juntamente com a professora, por meio da pintura e confecção artística dos diversos materiais que foram utilizados. Nesse contexto, conforme pode ser observado nas Fotos 6 e 7, o lúdico foi valorizado durante o processo de ensino, tornando a aprendizagem prazerosa.

Foto 6 - Pintura dos pneus



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Foto 7 - Organização dos pneus para o plantio das mudas



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Na disciplina Educação Física foi trabalhado o tema atrelando-o ao sentido corporal. O trabalho foi supervisionado pela professora, que deu ênfase ao cuidado com o manuseio dos materiais no espaço a ser revitalizado. Dessa forma, favoreceu o desenvolvimento motor bem como a socialização das crianças, além de contribuir para seu aprendizado mediante a exploração de sua imaginação. Assim, fazendo uso da criatividade nas aulas, tornou-as mais prazerosas, proporcionando melhor índice no processo de aprendizagem, conforme observamos na Foto 8.

Foto 8 - Pintura dos pneus trabalhando a postura na disciplina de Educação Física



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Na disciplina de Ciências, trabalhamos o contato direto do educando com as plantas e a preparação do solo para o plantio das mudas, que ocorreu simultaneamente, começando pelas ornamentais, seguido das frutíferas e, finalizando, com as não frutíferas. Para sua realização, houve a necessidade de se ministrar uma aula no espaço que foi revitalizado, destacando apontamentos próprios de cada muda e obedecendo a critérios específicos com vistas ao êxito do plantio, como pode ser observado na Foto 9. Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem foram favorecidos por meio de ações práticas e tornaram-se mais atrativos para os educandos, sem deixar o currículo em segundo plano. Para desenvolver todas as etapas do projeto, inspiramo-nos em Vigotski (1984, p. 64), quando afirma que “o sujeito não é passivo nem ativo no processo educacional, ele é interativo”.

Foto 9 - Plantio das mudas de plantas ornamentais



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Cabe salientar que o presente projeto objetivou contribuir para a construção expressiva do processo de aprendizagem, baseado na vivência prática de conhecimentos teóricos. Diante disso, foi possível constatar que o aluno aprende também fora da sala de aula, de forma também significativa. Foram notáveis o interesse, a participação e o envolvimento dos estudantes, constatados por meio da observação da aprendizagem significativa enunciada nas suas manifestações escritas e orais, principalmente ao finalizarem todo o processo de revitalização do espaço, antes apenas ocioso, que se tornou, por meio das contribuições deles, um local aprazível para aulas dinâmicas e para utilização durante o recreio, como apresentado na Foto 10.

Foto 10 - Espaço revitalizado



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Nesse contexto, é importante ressaltar uma situação bastante atípica. Durante o processo de preparação da terra para o plantio das mudas, como ilustra a Foto 11, uma aluna encontrou uma minhoca. Inicialmente, achamos que ela havia ficado assustada, mas a reação apresentada não se deu pelo susto, e sim pela oportunidade de entrar em contato com uma espécie que ela conhecia somente por imagens. A aluna saiu em direção ao professor, que tinha trabalhado a espécie na semana anterior, e fez várias assimilações do conteúdo teórico relativo ao que se encontrava em suas mãos. O fato de poder perceber essa alegria e também proporcioná-la à estudante tornou mais significativo o nosso objetivo. Seu olhar e seu sorriso refletiram a importância de se sair do comodismo da sala de aula e dar significados práticos aos discentes, ou seja, o estudante precisa aprender sobre o ambiente em que vive e, para isso, deve ser posto em contato com esse ambiente.

Foto 11 - Preparação da terra para o plantio das mudas ornamentais



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

CULMINÂNCIA DO PROJETO

Os resultados do projeto “Revitalizando e Aprendendo” foram apresentados no dia 14 de novembro de 2017, na quadra da escola, às 7h30min, conforme ilustram as Fotos 12 e 13.

Foto 12 - Cerimônia de apresentação de resultados do Projeto



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Foto 13 - Cerimônia de apresentação de resultados do Projeto



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Na ocasião, foi inaugurado o Jardim Ilustrado na Foto 14, ao qual foi dado o nome de Edith Souza Hecher, cidadã extremamente importante por sua constante atuação na busca por melhorias tanto para a comunidade local como para a escola. Suas filhas foram alunas da Instituição e uma delas, atualmente faz parte do corpo docente da Escola.

Foto 14 - Jardim Ilustrado Edith Souza Hecher



Fonte: Acervo Becigo e Mendes, 2017.

Para os educandos e demais membros da comunidade escolar, esse dia foi mediado por uma reflexão, cuja temática foi inserida por meio da explanação das graduandas idealizadoras do projeto, juntamente com o professor orientador da disciplina de Educação Ambiental da Faculdade Multivix Cariacica, Michell Pedruzzi Mendes Araújo, e das considerações da diretora da Escola. Deu-se ênfase à importância da sensibilização ambiental dos estudantes, para que eles, uma vez sensibilizados, por meio de atividades lúdicas e vivências de aprendizagem fora da sala de aula, tenham a oportunidade de contribuir para a sociedade. Ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento, adotando a prática da reflexão sobre a problemática abordada, eles passam a vivenciar uma nova mentalidade com relação ao uso sustentável dos recursos oferecidos pela natureza, gerando assim um novo paradigma comportamental oriundo do equilíbrio entre o homem e o ambiente.

Estiveram presentes as seguintes autoridades: a subsecretária da Secretaria de Desenvolvimento e Meio Ambiente, o gerente de Recursos Humanos do Município, o vereador Amarildo Araújo e a presidente da Associação de Moradores do Bairro, juntamente com os representantes das empresas incentivadoras do projeto. Nosso intuito final foi sensibilizá-los e, dessa forma, suscitar neles a concepção de que devemos cuidar do meio em que vivemos, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto “Revitalizando e Aprendendo” permitiu uma reflexão sobre a importância da mediação pedagógica, do trabalho prático, do papel do outro no desenvolvimento do sujeito com a valorização do lúdico no processo de fazer com que o aluno aprenda o conteúdo praticando aquilo de que ele mais gosta, que é colocar a mão na massa, proporcionando-lhe diferentes caminhos que beneficiam a aprendizagem.

Assim sendo, o desenvolvimento deste projeto contribuiu para o avanço intelectual dos estudantes no aspecto não apenas cognitivos, mas também social e deu significado à temática abordada, mobilizando para além das pessoas nele diretamente envolvidas, ou seja, os discentes e docentes, também aquelas que indiretamente contribuíram para o seu desenvolvimento, os familiares, os vizinhos e os amigos. A vivência do Projeto possibilitou uma análise em que se notou que a temática abordada, inserida no ambiente escolar, torna-se uma ferramenta bastante eficaz na formação do estudante, pois envolve diversas áreas de conhecimento, podendo ser implementada durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a partir deste estudo, podemos perceber o quanto é significativo trabalhar com projetos no contexto escolar, projetos bem elaborados e conduzidos tanto pelo professor, que faz o papel de mediador, quanto pelo aluno, que o executa, criando autonomia. Diante disso, propomos que as escolas introduzam esse tema o quanto antes, com vistas à formação de adultos com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais globais nos próximos anos.

A proeminência dos resultados obtidos neste estudo está em compreender que a escola, no contexto da Educação Ambiental, tem a finalidade de sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente. A Educação Ambiental tem por função contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a tomar decisões e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a própria vida e também com a sociedade. Com essa função vai permitir o alcance dos objetivos definidos para esta pesquisa e uma compreensão maior sobre o tema.

Com este estudo, desejamos que transformações na prática pedagógica dos docentes aconteçam em prol da educação para a sustentabilidade, a fim de que potencializem a formação de cidadãos sensibilizados, críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DRAGO, Rogério. Projeto horta: a mediação escolar promovendo hábitos alimentares saudáveis. **Revista Facevv**, Vila Velha, n. 6, p. 123-139, jan./jun. 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4518/451859860013/451859860013.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcY-VspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

TAMAIO, Irineu. **O professor na construção do conceito de natureza**: uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablumme, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

CAPÍTULO 4

QUANDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMA A RELAÇÃO DE UMA ESCOLA COM SEUS RESÍDUOS: UM RELATO E UM DEPOIMENTO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Valéria Melo Nascimento¹

PARA COMEÇO DE CONVERSA

O presente texto é uma escrita de uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental que atua na rede municipal de Caçapava, interior de São Paulo. Desde esse lugar que ocupo é que desejo partilhar uma experiência vivida, fazendo desse momento ocasião de problematizar o sentido que muitas vezes é dado à educação ambiental.

Como professora vivencio um fazer profissional que se transforma ininterruptamente. Às vezes, tendo a sensação de que estou em dívida comigo, com meus alunos, com minha família, com o mundo. São tantas mudanças que se deram nos últimos anos que o meu fazer pedagógico também passou por transformações. Mas basta dizer isso, pois quero me ater a outras transformações oriundas de uma prática.

A escola pública recebe alunos dos mais diversos contextos. Esses estudantes chegam com suas trajetórias, pouco ou nada conhecidas por nós, e entram nessa estrutura que, em grande parte, reproduz o que é vivido na sociedade. A prática pedagógica transformadora que vivenciei diz respeito à educação ambiental, muito diretamente à forma como era proposta/apresentada enquanto conteúdo, à nova maneira como passamos a compreendê-la e ao que isso repercutiu em minha vida profissional.

Um relato de experiência pode ser compreendido como algo menor diante da profundidade esperada nos textos acadêmicos. Todavia, os textos acadêmicos

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNIARAS - Centro Universitário Hermínio Ometto, com pós-graduação em Ensino Lúdico - UNICID, Educação Musical e Ensino de Artes - Universidade Cândido Mendes; Alfabetização e Letramento - Faculdade São Luís; Educação especial e Inclusiva - FAMEPLAN - Faculdade Metropolitana do Planalto Norte. Professora da Rede Municipal de Caçapava-SP. E-mail: valeriademelonasascimento@gmail.com.

do campo educacional são sempre devedores dessas experiências que, vividas no miudinho de uma escola, acabam por serem apagadas, esquecidas. Pouco ou quase nada registramos de nossas práticas, mas há um fazer forte ocorrendo em cada escola, por vezes reproduzindo o já ultrapassado, noutras trazendo questões novas, ou, quem sabe, achando brechas para fazer o novo dentro do velho. Meu relato vai nessas direções, sabendo-me professora, filha da escola pública, acolhida nesse mundo do conhecimento por gente que me fez acreditar que eu poderia ser Valéria, ou se me permitirem o trocadilho, que acreditar em mim *valeria* a pena.

O RELATO E O DEPOIMENTO

Quando a realidade exigiu-nos olhar para nosso ambiente

O espaço da escola é público e constitui-se como um sinal claro de lutas, de reivindicações e de conquistas de uma determinada comunidade. Do chão do terreno até às suas estruturas mais tecnológicas, a escola, enquanto espaço torna-se o ambiente de convívio para estudantes, profissionais e outros membros da comunidade escolar. Como todo espaço público padece também de um sentimento de não responsabilização por suas estruturas, por seu existir. Em tempos, como os atuais, quando o direito à educação é colocado à prova, mais do que nunca é preciso recordar o valor da escola pública e o valor da educação gratuita e de qualidade.

Compartilhamos com o pensamento de Layrargues (2004, p. 7):

Educação Ambiental é um vocábulo composto por um *substantivo* e um *adjetivo*, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o *substantivo Educação* confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o *adjetivo Ambiental* anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

Concordamos com Lima e Torres (2021) quando, ao analisarem a situação da Educação Ambiental escolar, notam que tal questão sofre dos mesmos males que a escola em geral:

Sabe-se que no Brasil, a EA sofre dos mesmos problemas do campo educacional que são históricos e crônicos, a saber: a falta de prioridade política, as restrições orçamentárias, a desvalorização e precarização da docência, as escassas oportunidades de capacitação e de incentivos à pesquisa. Ou seja, as escolas e a educação ambiental se defrontam com carências de recursos humanos, pedagógicos, financeiros, científicos, infraestruturais e técnicos (LIMA; TORRES, 2021, p. 11)

A percepção do problema: caracterização da escola a ser transformada...

A ideia inicial desse projeto surgiu juntamente de minha parceira de trabalho Professora Elisabete Fernandes Machado, ambas desenvolvemos as etapas e demos continuidade até o produto final. Aqui se consolida uma parte fundamental para o sucesso de qualquer iniciativa, ninguém faz nada sozinho e, construir correntes, conquistar parcerias faz de qualquer objetivo algo possível de realizar. Deixo aqui minha gratidão a minha parceira de trabalho e amiga na vida.

A escola onde atuamos e colocamos em prática o projeto está situada no município de Caçapava-SP, num bairro de periferia. Essa escola oferta vagas de anos iniciais do Ensino Fundamental, oscilando entre 32 a 34 turmas, totalizando mais de mil alunos matriculados. Apesar da infraestrutura da escola, que tem salas suficientes para atendimento dos estudantes, os espaços coletivos e áreas comuns de circulação de todos eram sempre caracterizados pelo excesso de resíduos, deixando o ambiente com um aspecto bastante desagradável.

A parte mais severa dessa questão dizia respeito ao tempo de recreio. Devido ao grande número de turmas, aconteciam vários momentos de pátio. Aliás, poderíamos nos perguntar por quais motivos há uma insistência em se construir escolas enormes. A quem isso interessa? Para que estruturas tão gigantescas quando precisamos, cada vez mais, do contato na estreiteza de nossas vidas? Voltando... Os estudantes e professores que participavam do segundo recreio em diante experimentavam sempre o dissabor de estarem em um espaço sujo em decorrência da negligência dos estudantes em relação aos resíduos de alimentação, principalmente, de produtos trazidos de casa e consumidos na escola.

Mesmo a rede municipal ofertando alimentação saudável e de qualidade, muitas crianças ainda optavam por levar seus lanches e, nos poucos minutos entre a saída de alguns grupos do recreio e a chegada de outros, a equipe de limpeza se desdobrava para minimizar a situação inconveniente de um pátio que demonstrava claramente o descuido de uma comunidade com seu ambiente.

Considerando-se que o tempo de recreio, geralmente, pequeno se destinava também às brincadeiras, o pátio sujo tornava qualquer atitude bastante arriscada e não raro crianças se machucavam em função de escorregões, brincar tornava-se, pois, uma aventura em meio aos resíduos.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula, particularmente, com as turmas de 4º ano tratavam do tema “meio ambiente”, mas era frequente a ênfase dessa questão em relação a situações distantes da realidade da escola. Assim, falava-se sobre proteção de nascentes, queimadas no Pantanal e Amazônia, desmatamento, degradação de territórios em função de mineração, uso de combustíveis fósseis, poluição urbana como consequência da industrialização, os lixões como resultado do excessivo consumo, etc. Vista a partir desse prisma,

a preocupação com o meio ambiente suscitava entre os estudantes sentimentos de indignação. As produções em torno da temática demonstraram que os alunos se sensibilizavam diante do que era proposto. Mas meio ambiente seria apenas aquilo que os livros didáticos propunham? Não seria essa uma forma tradicional de se estudar educação ambiental? E, já que os alunos estavam indignados, essa indignação direcionada para longe não poderia também captar o meio ambiente com que estávamos diretamente envolvidos?

Dessa forma, as discussões em sala começaram a trazer a questão da escola como espaço que exigia também certa preocupação ambiental. Afinal, crianças e profissionais passaram horas de suas vidas naquele espaço e poderiam usufruir de melhor qualidade caso todos optassem por se responsabilizar por ele. Assim, da percepção do que era teorizado com a constatação do que nos era próximo, constituiu-se o desejo de se fazer uma intervenção. Inicialmente, apenas teórica, mas, com o passar do tempo, percebemos a exigência de uma prática de educação ambiental. E, talvez, aqui também acabávamos nos perguntando se teoria e prática precisam andar tão dissociadas? Teria sentido estudar algo que não fosse passível de ser vivido?

O processo: as metodologias usadas

Os estudantes diretamente envolvidos no projeto eram de duas turmas de 4º ano, totalizando, aproximadamente, 70 alunos. Notou-se que ocorreram muitas transferências e novas matrículas, dessa forma, por vezes, o grupo passava por adaptações. Mais uma vez é preciso fazer comentários que parecem distantes do tema, mas estão com ele relacionados. Por que tínhamos tantas transferências e matrículas novas? O que essa rotatividade fala sobre a escola, sobre a sociedade? Certamente, aponta para questões com as quais não estamos acostumados a dialogar, mas que também falam do meio ambiente: desemprego, migrações, busca por tratamentos de saúde, novas configurações familiares.

Todos os processos foram elaborados com a participação dos estudantes, dentro de uma perspectiva em que o docente ensina e aprende com aqueles que são ensinados e também ensinam. E, acredito que esse foi um dos meus maiores ganhos durante o curso de Pedagogia: ter aprendido que não sou a detentora do saber, mas sou a responsável por mediar algo que nem sempre sei e que, por isso, sou uma constante aprendiz. Desde os conteúdos propostos pela organização curricular, abria-se a questão para o que poderia ser feito no ambiente escolar.

Sampaio (2017) nos ajuda a problematizar o quanto algumas ações de Educação Ambiental escolar podem cair nos simples clichês, todavia, mesmo assim guardam um potencial transformador:

Quando pensamos em práticas de educação ambiental na escola, algumas ações vêm imediatamente à mente: fazer uma horta, trabalhar com a reciclagem do lixo, elaborar uma campanha ligada a algum problema ambiental enfrentado pela comunidade em questão, visitar uma área preservada, entre outras. Pode-se dizer que esses são alguns clichês pedagógicos da cena atual da educação ambiental. Não queremos dizer que, por serem clichês, não sejam práticas que produzam significados, formas de pensar o ambiente e as nossas relações com ele. São ações que costumam fazer parte dos cotidianos escolares e podem propiciar aproximações entre alunos, professores e comunidade de questionamentos sobre o ambiente, instigando o envolvimento dos mesmos com atividades coletivas (SAMPAIO, 2017, p. 29).

Partindo do pressuposto de que conhecer é um ato científico, tomamos por base a necessidade de fazer uma série de exercícios de observação para que, com a coleta daqueles dados, pudesse elaborar as ações seguintes. Os estudantes, enquanto pesquisadores, foram instruídos acerca dos passos de uma pesquisa, da necessidade de coleta de dados, da importância das anotações, do rigor de uma observação que tinha claro objetivo. Outra questão nos vem: Por que, geralmente, pedimos repetição de experiências, mas não auxiliamos nossos estudantes a se tornarem pesquisadores? Por que nossas escolas e nossos currículos tendem a matar a curiosidade? Não seria ela a grande amiga das invenções? Talvez, por ela os alunos também podem inventar outra escola.

Para dar início ao projeto, os alunos foram divididos em 05 grupos de acordo com os tipos de resíduo: PAPEL, METAL, PLÁSTICO, VIDRO E ORGÂNICO. Foram propostas uma série de atividades, as quais tinham por objetivo auxiliar as crianças para que percebessem situações do cotidiano escolar que não eram condizentes com os apelos da educação ambiental, do cuidado com a vida, do respeito para com o outro. Dentre essas ações podemos elencar: observações e anotações dos resíduos encontrados no recreio, identificação e classificação conforme os grupos propostos. As observações e anotações foram apontando os caminhos e as etapas seguintes. Um fato que já ficou claro desde o início foi a questão do desperdício ocorrido no interior da escola. Muitos alimentos eram descartados de forma irregular e sem a menor consciência crítica acerca do trabalho experienciado para levá-lo até ali e da falta que aquele alimento faz em diversos lares, onde a fome se faz cruelmente presente.

Narrarei agora como o processo foi se concretizando no cotidiano da escola. Cada grupo partiu em busca de possíveis ações que pudessem de imediato sanar alguns problemas. Assim, uma das primeiras ações dizia respeito à necessidade de informação e, por isso, começaram a confecção de cartazes informativos para uma abordagem de sala em sala, visando ampliar a gravidade do que fora descoberto e propor outras atitudes.

Os alunos tinham clareza de que somente a informação não mudaria, de imediato, as atitudes de um grupo tão grande, no entanto, reconheciam que por ela, abria-se já um caminho de intervenção naquela realidade. Dentro da proposta dos grupos classificados pelos tipos de resíduo, surgiu também a ideia de defesa da coleta seletiva dos resíduos na escola, assim foram confeccionados coletes nas cores de cada coletor e minicoletores usando caixas de leite revestidas nas mesmas cores. Importa dizer aqui que houve por parte dos estudantes uma grande mobilização e envolvimento na execução dessas tarefas iniciais, bem como uma postura colaborativa.

Uma das marcas do envolvimento das crianças explicitou-se pela criatividade de como pensavam cada passo do projeto. O grupo do plástico criou brinquedos a partir de tampinhas plásticas e potes vazios; o grupo do metal, com a ajuda de um pai, confeccionou panelinhas de brinquedo com latinhas; o grupo do papel, com a ajuda de uma mãe, confeccionou bolsas usando tecidos e caixas de leite; o grupo do vidro produziu vasos artísticos com garrafas e potes de vidro pintados; o grupo orgânico elencou várias receitas com sobras e cascas de alimentos. Ressalte-se aqui como a colaboração entre os estudantes envolveu outros membros da comunidade escolar, ampliando uma rede de atenção ao que era vivido na escola. Acredito que a zona de desenvolvimento proximal foi ali claramente vivida.

Depois de realizadas essas atividades iniciais, os grupos partiram para a parte de conscientização/informação de toda a escola. A cada roda de conversa novos questionamentos surgiam e, simultaneamente, novas respostas, em uma delas pensou-se: “Tudo é lixo?” A questão surgiu da fala de um aluno cujo pai vivia de arrecadar garrafas, latas e papelão pela cidade para sobreviver. Abria-se ali uma questão social que tocava não só na vida daquele aluno, mas na vida de inúmeros trabalhadores informais que sustentam seus lares com a reciclagem. A colaboração ampliou a pesquisa e então os grupos juntaram propostas de reciclagem e usos alternativos de resíduos.

Os alunos do 4º ano visitaram todas as salas do 1º, 2º, 3º e 5º ano. Nestas visitas usavam seus coletes, levavam os cartazes informativos, os coletores para apontar o caminho de uma possível mudança e suas produções como exemplo de que era possível transformar o ambiente escolar e, inclusive, aprender a dar outros usos para materiais tidos anteriormente como apenas “lixo”.

Por uma opção pedagógica, o protagonismo das ações de visitas era dos estudantes. O olhar de suas professoras no canto da sala refletiam um orgulho enorme, de poder presenciar a força daquelas crianças e ver uma esperança real de futuro, uma semente promissora de frutos valiosos em defesa do meio ambiente. E plantio da semente na esperança de que a força está nela. Ela é

potência. E, confesso, mesmo contrariando a muitos teóricos, ao estar em sala de aula, somos tomados do desejo de salvar o mundo. E aí recordava-me que a ninguém salvo, mas posso ser presença de humanidade, no aspecto de que a qualidade do estar junto comigo dê sentido à vida de outros.

Os alunos apresentavam o projeto nas outras salas e a não intervenção das docentes nesses momentos traduzia-se como um apoio e conferiam autoridade ao que as crianças apresentavam aos colegas. Percebeu-se que os alunos visitados viviam certo misto de curiosidade, encantamento e, ao mesmo tempo, muita surpresa ao ter colegas atuando à frente da sala de aula, ocupando um espaço tradicionalmente vivido pelos adultos.

Por incrível que pareça, ali já parecia termos alcançado um grande feito, até que veio a grande surpresa. Terminada a fase de divulgação nas salas, tiveram início as visitas aos intervalos agora com mensagens confeccionadas e ilustradas pelos alunos, instruindo como descartar corretamente seu resíduo. Terminada essa fase, no dia seguinte, o diretor nos chamou e assustadas fomos ao pátio. O que jamais imaginávamos estava à frente dos nossos olhos. Ao final do intervalo não havia nenhum resíduo no pátio. Nossos olhos não acreditavam no que viam, a emoção tomou conta de todos nós. Ponderamos, portanto, o quanto uma ação, aparentemente, tão simples, mas desenvolvida desde os pares foi capaz de resultado imediato tão surpreendente.

O que era coletado pelos estudantes, posteriormente, era debatido em sala. E tudo isso feito de maneira interdisciplinar: leitura, interpretação, produção de textos informativos, em arte confecção dos brinquedos, resolução de situações-problema, construção de gráficos e tabelas nos aproximando cada vez mais da real dimensão de algo que foi, pouco a pouco, ficando muito visível: o desperdício. Apesar de ser uma escola de periferia, com estudantes de camadas empobrecidas, o desperdício era evidente. E problematizávamos: os estudantes acabavam por reproduzir muito de uma lógica de consumo que é constantemente apresentada? O ano concluiu-se com a certeza de que o projeto alcançara seus objetivos.

A proposta vivenciada foi bem avaliada pela equipe gestora da escola e isso culminou na continuidade do trabalho nos anos seguintes e atingimos o ápice tempos depois com um convite, para mais um importante passo. Participamos de uma aula com professores observadores, com o objetivo de nos ajudar a aprimorar nossa prática docente e também avaliar a participação e interesse dos alunos naquele tipo de atividade. Vivenciamos o processo de dar a conhecer para outros aquilo que experimentávamos em sala de aula. Mais uma vez contei com o apoio direto e indireto de todos os funcionários da escola. Minha gratidão segue com cada um e em especial ao apoio das professoras e parceiras de trabalho, Margareth Porto da Silva, Valéria Rosendo Alves e também do servidor Nilson Santos.

Nesta aula, nosso objetivo era produzir materiais para “jogos da velha” (tabuleiro, peças etc). Novamente, em seus grupos, os alunos foram divididos em funções, de posse do material arrecadado com ajuda de toda a escola e higienizados por eles. Iniciava-se um novo trabalho. Uma parte pintou os tapetes de feltro com cola colorida, outra pintou os potes de achocolatado e outros separaram as tampinhas (05 de cada cor). Um aluno ficou responsável por colocar o tapete para secar no varal fixado na sala. O objetivo dos jogos era tornar os intervalos mais divertidos e de forma lúdica envolver as crianças e que assim pudessem deixar de lado algumas divergências que muitas vezes acabavam em conflitos verbais e agressões físicas. Consideramos o jogo por fazermos uma aposta da potência do lúdico e também por considerarmos que o jogo da velha exigiria a criação de estratégia, concentração, saber esperar sua vez de jogar, aceitar que não venceria sempre. Assim, abria-se um campo de aprendizado que nos permitiria pensar o meio ambiente na sua configuração das relações interpessoais, cultivando relações saudáveis.

Segundo Kishimoto (1994, p. 21) “[...] o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo”. Foi, portanto, uma proposta para a educação de crianças com base no jogo e nas linguagens artísticas. Kishimoto (1994) possui uma concepção sobre o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade. Concordamos com a autora ao afirmar que é fundamental propor uma nova “pedagogia da criança”. Portanto, ela vê o jogar como gênese da “metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

Precisamos cada dia mais exercitar o ato de participar de um bom jogo, como um grande jogador, aquele que joga honestamente com suas armas e aprende que a vitória vem na maioria das vezes quando aprendemos a vencer nossos próprios medos. A vida é um jogo exigente e nela é mais feliz quem aprende que não está só.

E, assim, um projeto foi abrindo outras frentes de ações. Bastou um só piscar de olhos e já estávamos envolvidos em mais uma nova etapa. Desta vez a preocupação apontava o desperdício de água, torneiras pingando constantemente, descargas sanitárias correndo água sem parar, a caixa d’água rachada e até o uso da vap para a limpeza do pátio chamou a atenção deles, haveria ali também algum desperdício de água?.

Munidos de papel e lápis, os dados coletados pelos estudantes voltavam novamente a ser debatidos em sala. Voltando ao exemplo do desperdício de água, estava em jogo o cálculo matemático, a capacidade de associação com os conteúdos de ciências, elementos da área de geografia, produção textual. E

mesmo com recursos precários, de alguma forma os resultados aconteciam, a torneira pingava no balde por um tempo determinado e depois era transferido para garrafas pets, onde era possível calcular em mililitros (mls) a quantidade desperdiçada. A euforia dos estudantes era tomada também por nova indignação ao perceberem que o problema do meio ambiente não dizia respeito a um além da escola, mas também a um “alguém” da escola. E, nesse “alguém” todos estavam contemplados.

E foi essa consciência que ampliou nossos olhares, não éramos mais um em uma luta, estávamos juntos como uma comunidade que se descobria envolta pela discussão sobre o meio ambiente. Um trabalho marcado por parcerias, outros professores apoiaram e colaboraram, compartilhamentos, vivências significativas com impacto direto na aprendizagem dos estudantes e no processo de ensinagem das docentes.

Os resultados... O meu depoimento como clamor!

A primeira pergunta a se fazer é sobre o quanto um depoimento pode ser aceito como linguagem acadêmica? Curiosamente, minha fala perscrutada e anotada num diário de campo de um pesquisador pode ser depois tomada como dado para que a fala acadêmica me esquadrinhe, avalie, questione. Quero que meu depoimento seja acadêmico no sentido de que também tenho algo a ensinar e que sou capaz de voltar sobre minha prática de forma crítica e reflexiva.

O trabalho em escolas públicas é cada dia mais desafiador, muitas vezes o cansaço e o desânimo tentam tomar conta de nós, mas a nosso favor temos a companhia e o olhar de nossos alunos. Não quero aqui fazer minha sessão de terapia ou apenas uma catarse. Por outro lado, também com isso não romantizo a educação e o ser docente, mas insisto numa aposta no humano que está diante de nós. E recupero uma palavra tão importante para Paulo Freire: esperança. Impossível não ser movido pela esperança, não acreditar num mundo melhor em relação ao cuidado com o meio ambiente quando se está junto às crianças.

Haja o que houver, é próprio das crianças nos presentear. Dão um jeito de nos presentear com uma flor, uma cartinha, um desenho. Existe, e acredito que não me iludo, um grande reconhecimento das crianças em relação a nós, professores. Querem que sintamos que somos importantes em suas vidas e também que elas merecem ser guardadas por nós, como vidas que importam. Para muitas crianças das escolas de periferia desse Brasil continental, onde a violência se configura das mais diferentes e inimagináveis maneiras, talvez, seja apenas para nós que poderão se declarar com um “eu te amo”.

Uma declaração que se estende à declaração de amor pela educação e por um desejo de que estar na escola fomente outros laços de amizade, vínculos que

sustentam, apesar das dificuldades da vida, uma possibilidade de existir. É conosco que essas crianças falam de seus problemas sem ter consciência da grandiosidade que os envolve, que choram e riem num mesmo instante. Nos relatos das crianças há muitas vezes a declaração de que são vítimas das circunstâncias.

Vejo meu trabalho como uma Madre Teresa de Calcutá? Penso que não! Mas faço de uma frase dela um lema que me acompanha na jornada pedagógica: “Sei que meu trabalho é só uma gota no oceano, mas sem ele o oceano seria menor”. Vejo meu trabalho como o de uma Valéria Melo Nascimento que passa pela vida dessas crianças como profissional que se formou com propósitos e compromissos com uma escola pública, gratuita e de qualidade para os seus frequentadores. Aliás, se quisermos usar uma linguagem religiosa, são aquelas crianças que me salvam de ser tragada pelo turbilhão do individualismo, do fechamento sobre mim, da insensibilidade das telas.

O projeto vivido mostrou-me como as discussões sobre o meio ambiente nos tocavam diretamente e tocavam a mim, como docente. Sigo professora e não pretendo desistir, porque experiências como essa do projeto alimentam meu ser de esperança. Mesmo que tudo indique que estamos andando na contramão, sei que posso ser guiada pelo olhar e jeito simples de viver de uma criança. Não estaria aí um passo de uma pedagogia da criança? Não deveríamos nós sermos guiados por elas no fazer/viver escola? Para quê tanto adultocentrismo no pensar escola?

A execução do projeto confirma a necessidade de muito planejamento e estudo constante em nossa área de atuação. A cada descoberta, milhões de possibilidades se abrem à nossa frente... um horizonte infinito pronto para nosso 1º passo. Basta um sim ao novo e um inconformismo diante do já ultrapassado para que a mágica possa acontecer. Cumpre destacar a importância da parceria para o sucesso de um trabalho como esse. Não somos nada sozinhos e infinitamente melhores juntos.

Eu sempre desejei ser professora. Lembro-me desse desejo desde quando era menina a começar os estudos. Foi muito difícil permanecer na escola. Pelos contextos que vivenciei era para ter parado de estudar na antiga 4ª série, pois minha mãe faleceu e meu pai sumiu no mundo... Era uma menina de um bairro pobre na cidade do interior, sofrendo os preconceitos por ser daquele lugar. Muitos não esperavam nada de mim. Mas também vi, como aluna, nos olhares de muitos professores a esperança que hoje professo. Agradeço muito pelos professores que me guiaram a ser quem sou. Lembro-me com muito carinho da professora Dona Regina, fui sua aluna na 3ª e 4ª série, este último o ano em que minha mãe faleceu. Durante alguns anos essa mesma professora cuidou de mim, doando roupas e sapatos de suas filhas, que muito ajudou a mim e a minha irmã.

Em um determinado dia, numa aula do Proerd o Professor Policial Eduardo Henrique, pediu que falasse de uma professora que marcou minha vida, com o intuito de mostrar aos meus alunos a importância dos professores em nossa trajetória, e seu nome veio logo em minha mente. Conteí a meus alunos da sua generosidade e que fiz questão de ir agradecê-la quando me formei, pela ajuda e pela inspiração na escolha de minha profissão. O que eu não sabia, era que no momento em que partilhava esta história com meus alunos ela estava falecendo, soube ao chegar em casa. Fiquei triste, mas também feliz, ela de fato fez valer a pena sua vida e espero que possa ter sentido meu carinho e gratidão. Deixamos marcas com nossas atitudes, felizes daqueles que podem ser lembrados com gratidão e admiração.

Posso dizer que minha profissão é um dos meus milagres. Milagre não no sentido religioso, mas no sentido de que o vivenciado por mim comprova que não há um determinismo reinante acerca dos empobrecidos, nem tão pouco uma genética que define o sujeito de uma vez por todas, e menos ainda que não podemos romper com as lógicas estabelecidas. A educação possibilitou-me como pessoa a aprender lidar com cada circunstância que a vida, nas suas formas mais incontroláveis, fez-me experimentar. Tudo o que desejo é poder ajudar os meus alunos a cultivarem seus sonhos, criarem asas e pelo menos acreditar que podem tentar, eu acredito muito em cada um deles!

PARA INICIAR OUTRAS CONVERSAS

O relato apresentado e meu depoimento, com seus fios soltos, poderiam abrir uma série de discussões sobre o fazer docente e a questão ambiental. Considerar a educação como oportunidade de transformar nossa relação com a natureza foi uma experiência que me transformou, moveu a mim e os estudantes num desejo de construir outra escola dentro da escola já construída. E isso nos permitiu um regozijo, um refresco, um alívio, um outro palpitar de vida.

Se no futuro os meus alunos serão pessoas que cuidarão do meio ambiente ou terão uma sensibilidade específica quanto isso, escapa-me. O presente já valeu por ele mesmo, por ter sido o meu presente, enquanto vivência de escola. O presente que pôde se tornar um cotidiano de ambiente saudável, estendendo para além do tempo cronológico o sentimento de um tempo que faz sentido ao estar junto, ao brincar, ao jogar, ao respeitar o espaço no qual compartilhamos o saber.

Partilho das conclusões de Filho e Farias (2021) de que, talvez, seria importante ter na organização curricular uma disciplina de Educação Ambiental. Apenas anseio que seja mais que uma disciplina a falar de um conhecimento que não abraça a vida dos estudantes nem a própria escola onde se encontram. Talvez, na sua transversalidade, os temas do meio ambiente ainda nos permitam

ir mais além do que o conteudismo costuma requerer, experimentar se faz necessário e pertinente ao movimento de descobertas.

Encerro trazendo a história que era contada como passo inicial do processo. Com ela trago a situação de antes, agora transformada. Com ela faço da metáfora esse exercício de pensar que precisaremos ainda de outras tantas mudanças. Que o susto da coruja, evocando aqui uma prática que nos transformou, impulse outras professoras a narrarem suas experiências

O SUSTO DA CORUJA

Uma bela coruja escolheu uma escola para ser seu novo lar, especificamente no telhado do corredor de bebedouros. Ela adorou o novo lar, a vista muito boa e o movimento constante deixavam seu dia alegre. Então resolveu convidar seus amigos, a tartaruga, o rato e a formiga para visitá-la no fim de semana. Mas seus amigos estavam tão ansiosos, que chegaram na sexta-feira bem na hora do intervalo.

— *Amiga coruja! Estou aqui, me ajude a entrar? Disse a tartaruga.*

— *Oh, céus! O que faz aqui tartaruga? Era pra você chegar amanhã. Disse a coruja assustada e com os olhos ainda mais arregalados. Quando a coruja virou-se, lá estavam o rato e a formiga no meio da criançada.*

— *Nossa que fartura! Quanta comida! E zaph... – Socorro! Socorro! Tirem-me daqui. O pobre rato, entrou num pacote de salgadinho que jogaram no chão e lá dentro estava tão escorregadio que ele não conseguia sair. A coruja então segurou o pacote com o bico e salvou seu amigo.*

Do outro lado, nham... nham... nham...

— *Acho que vou estourar! Que gostosuras! Farelo de bolo, biscoito, salgadinho, nossa que delícia! Poça de suco, poça de nescau... hummm...*

— *Não coma estas coisas, formiga! Disse a coruja. – Estão sujas e salgadinho não é saudável, você vai morrer.*

E vagorosamente lá estava a tartaruga, mastigando um pedaço de papel.

— *Pare amiga! Disse a coruja. A tartaruga olhou e respondeu:*

— *Já estou parada faz tempo... E continuou a mastigar.*

— *Não é isso, pare de mastigar esse papel, pode provocar uma forte dor de barriga.*

A coruja ficou apavorada. O que era para ser uma visita agradável tornou-se um pesadelo, seus amigos correndo perigo de vida. E disse aos amigos:

— *Acho que aqui não é o melhor lugar para morar, porque todos os dias são assim e só hoje percebi quanto mal todo esse lixo pode fazer aos outros. Prejudica quem cuida da limpeza, alguns escorregam, podem cair se machucar, e coloquei vocês em perigo. Preciso me mudar urgente! Tenho que encontrar um ambiente que seja seguro e tranquilo. Venham amigos fiquem quietinhos aqui nesse canto, já... já... os amigos humanos vão limpar tudo e deixar arrumadinho...*

Mas, melhor seria se todas as crianças cuidassem da nossa escola, todos poderiam ser ainda mais felizes. E a pobre coruja nunca mais foi vista na escola, terá ela encontrado um lugar melhor para viver? E, nós, que ambiente queremos para nosso conviver?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- FILHO, Everaldo N. de F; FARIAS, Carmen R. de O. A Educação Ambiental nos microcontextos de produção do currículo na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78254, p. 1-19, 2021.
- LAYRARGUES, Phillippe P. Apresentação. (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7-9.
- LIMA, Gustavo F. da C.; TORRES, Maria Betânia R. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da educação ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77819, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77819/44985>. Acesso em: 28 mai. 2023.
- SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Pedagogias culturais e educação ambiental: mídia e cotidiano na sala de aula. In: SCHWANTES, Lavínia; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Ecossistemas do Sul**: articulando os ecossistemas ao ensino de ciências. Rio Grande: Editora FURG, 2017. p. 29-46.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL DAS PESSOAS EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

José Raimundo Rodrigues¹

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado²

INTRODUÇÃO

Durante a filmagem do longa *Deliverance*, de 1972, um acontecimento se deu e, graças à sagacidade do diretor John Boorman a cena não prevista no roteiro foi registrada. Durante uma folga das filmagens, um dos atores que também era músico pega seu violão e começa a repetir os acordes feitos num banjo por um garoto da localidade que está sentado na sacada de casa. E, de repente, a música gera uma conexão de olhares entre eles. A surpresa se dá quando o menino, em condição de deficiência, vai, gradativamente, aumentando o grau de dificuldade dos acordes, sendo seguido pelo forasteiro que diz. “Vamos, eu te acompanho”. Os dois duelam, cada qual com seu instrumento, por alguns minutos numa ação que contagia os presentes, atores e pessoas do lugar, promovendo a alegria, a dança, as palmas, os assovios. Ao final, reconhecendo o talento da criança, o violeiro se aproxima, tenta cumprimentá-lo. O garoto autista vira o rosto... O ator estranha e outro ator diz: “Dê a ele uns trocados!”

A cena mencionada pode nos aproximar da realidade das pessoas em condição de deficiência e a educação que lhes é destinada. Historicamente, tais pessoas viveram processos que podem ser sintetizados em três grandes fases:

-
- 1 Licenciado em Filosofia - PUC-MG; mestre e doutor em Teologia Sistemática - FAJE -BH; mestre e doutor em Educação - UFES - Linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Professor de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: jrrzenga@yahoo.com.br.
 - 2 Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-doutorado pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), graduada em Pedagogia pela UFES, professora Associada I do Curso de Letras-Libras, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Linguística (PPGEL-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

a) de segregação, quando a partir de uma classificação médico-clínica foram tidos como anormais e destinados a instituições em que o acesso ao saber não se constituía como preocupação fundante, afinal, eram tidos como aquém das possibilidades de conhecimento; b) de integração social, quando considerados seres educáveis desde que em instituições especializadas, marcadamente filantrópicas e com forte influência integração social e, c) de inclusão nas escolas regulares, assumidos como público-alvo da modalidade educação especial. Apesar das diferentes proposições em cada momento histórico, parece ser recorrente o quanto tais pessoas desafiam os ditos “normais” e também a própria “educação” na sua forma escolar.

No modo de produção capitalista a escola é uma instituição que se presta a diversas funções. Educar não é um ato natural. A escola surge na modernidade para suprir não um ideal de valorização do conhecimento, mas muito em função das próprias exigências de um mundo gerido pelo capital e que têm na escola um de seus eixos de formação de futura mão de obra. O escolarizado é o sujeito “competente” para estar na sociedade e tal formação recebida ser-lhe-á útil para isso até que, de forma cada vez mais rápida, seja-lhe exigido mais capacitação.

Propomos neste artigo retomar alguns aspectos da educação especial no contexto atual e possíveis apontamentos da pedagogia histórico-crítica para uma educação omnilateral dos estudantes atendidos por essa modalidade. Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo teórico, tendo por base a proposta de pedagogia elaborada por Dermeval Saviani, considerando-a como aquela que na realidade brasileira melhor traduz as implicações das ideias de educação impulsionadas por Marx e Engels. Em torno da proposta de Saviani realizamos interlocução com outros autores que têm refletido sobre a pedagogia histórico-crítica e com outros da área da educação especial.

O CONTEXTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A sociedade organizada sob o modo de produção capitalista é caracterizada pelas desigualdades sociais. O fato de que nem todos detenham o capital e tenham que se submeter à venda da força de trabalho aponta para uma desigualdade originária que se reflete nas inúmeras relações que se depreendem desse mecanismo de exploração. As desigualdades degradam a humanidade, conduzindo não só a uma destituição da pessoa na sua singularidade como transformando-o apenas num executor, desprovido de uma intencionalidade sobre o objeto de seu trabalho. Além disso, nos últimos anos a precarização do trabalho evidencia uma crise do capital e, ao mesmo tempo, manifesta sua capacidade de reorganização nas crises. Na sua vertente neoliberal exige do trabalhador competência, flexibilização, criatividade, empreendedorismo

e resiliência. Essa precarização tem acentuado as desigualdades sociais, gerado uma pauperização da população e alimentando uma multidão de desempregados ou subempregados e impactando diretamente nas condições de vida da população. O contexto de desigualdade está também diretamente associado a uma política governamental que prioriza o mercado em detrimento do atendimento das necessidades dos cidadãos.

Se recordamos a dimensão apropriada do trabalho é justamente por considerar sua relação direta com a corporeidade e suas implicações naqueles cujos corpos não se coadunam com o esperado pelo mercado. Na sociedade capitalista o corpo é idealizado. Sobre ele prefiguram ordens diretas ou indiretas acerca de suas funcionalidades. Não se tem mais no imaginário comum o corpo físico real, constantemente explorado por estruturas desiguais, mas sim o corpo delineado para ser constantemente comercializado.

Ao se idealizar o corpo, seja pelo caminho da publicidade, seja pela via de uma ênfase num modelo de saúde inalcançável à maioria da população, normatiza-se o corpo. Aqueles, portanto, que não tiverem corpos belos, perfeitos, saudáveis, conforme o modelo preconizado, são constantemente considerados desde o lugar de incapacitados, deficientes, imperfeitos, carentes de reparação.

O corpo normatizado pela sociedade capitalista gera padrões de comportamentos, exige discursos coerentes, invisibiliza os que dele se diferem. O efeito social diz respeito a uma excessiva exposição do corpo dito “normal”. O efeito pessoal diz respeito a criação de um desejo de equiparar-se, adequar-se, ao corpo normatizado. E, caso não seja possível, evitar sua exposição, posto que não está concernente ao esperado. Há corpos sobre os quais se evita falar, se evita mostrar, se evita pensar.

Mas por que motivo se idealiza, normatiza e padroniza um corpo? Não há corpo inútil na ordem do capital. Todo corpo deve gerar produção ou consumir produção. O corpo normal é o corpo produtivo, que se adequa à lógica capitalista. Por isso, o corpo tido como deficiente na comparação com o corpo perfeito também é pensado sobre a lógica da produtividade. Durante muito tempo as oficinas em instituições especializadas se destinavam a tornar produtivos os corpos daqueles “inválidos”, que não eram considerados passíveis de uma educação mais profunda.

O corpo em condição de deficiência é o corpo que questiona o sentido da vida para além de uma produtividade alienada. É o corpo que nos recorda também inúmeras causas das chamadas “deficiências” associadas a fatores estruturais e não naturalmente genéticos. É o corpo em condição de deficiência por formações congênitas decorrentes de má alimentação; residência em áreas com altos índices de poluição; pelo trabalho infantil; pela violência do cotidiano;

pelos acidentes de trabalho, pelo capitalismo que mata diuturnamente ao sequestrar pessoas. Esses corpos questionam sobre aspectos outros que ultrapassam a forma como o capitalismo delineou o ideal de ser humano, reduzindo-o a uma essência biofísica sobre a qual se pensa a partir do capacitismo.

A proposta de educação especial visa promover o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes em condição de deficiência. Estabelece-se, desde aí, um forte jogo de tensões. Ao definir que esses estudantes devem estar nas escolas regulares e participar das aulas nas salas comuns, junto com os demais estudantes, a Política Nacional de Educação Especial estabelece que também esses estudantes têm o direito subjetivo à educação e são educáveis.

Contrariando diagnósticos e prognósticos, desde 2008, estes estudantes têm experimentado no interior das escolas uma série de práticas que, para além da aula comum, constituem o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, realizado no contraturno da matrícula. O acesso desse público à escola regular gerou uma demanda de profissionais qualificados e exigiu uma diversidade de ações, como por exemplo, a instalação de salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino. Em outras palavras, a presença das crianças e adolescentes em condição de deficiência explicitou o quanto a escola era deficiente para acolhê-los, necessitando de novos profissionais, de novas capacitações, de novos espaços, inaugurando práticas diversas que rompem com o ensino tradicional.

Não obstante, inúmeras resistências à presença destes estudantes têm se apresentado sob diferentes manifestações. Podemos, pois, afirmar que não raro esses estudantes também experimentam na escola situações de desigualdades quando ali se reproduzem estereótipos e práticas associadas aos sujeitos idealizados e seus corpos perfeitos. Há também a postura de inúmeros profissionais que, por não pertencerem ao grupo de “especialistas em educação especial”, utiliza o subterfúgio de que não sabem ou não podem ou, até mesmo, não querem atuar junto com os estudantes em sala comum porque nos seus processos formativos nas licenciaturas não foram capacitados para tal.

Adicione-se a esse complexo jogo as resistências à inclusão que sobressaem por parte das instituições especializadas, particularmente APAEs e Pestalozzis, que num claro movimento de convencimento das famílias procuram assegurar que o atendimento destas crianças e adolescentes se dê pelos viés clínico-pedagógico por elas proposto. Reconhecemos que a dimensão clínica se relaciona diretamente com a questão pedagógica, todavia, na proposta da inclusão não se deseja que os estudantes em condição de deficiência fiquem alheios aos demais estudantes.

A disputa entre público e privado aponta para o quanto a questão do financiamento da educação especial permanece como um tema ainda por ser melhor refletido. Novamente, a questão das desigualdades sociais se coloca na reflexão. As instituições especializadas têm desejado assumir a educação do público-alvo da educação especial, gerando processos de nova segregação e fazendo com que verbas públicas que deveriam ser destinadas ao conjunto da população sejam destinadas a essas instituições que terceirizam aquilo que era função do Estado. Não se tem o aluno como centro da discussão, mas tão somente o desejo de lucro em torno do valor estipulado por essas instituições acerca da matrícula do estudante. O corpo em condição de deficiência é disputado porque ele também pode ser gerador de lucros.

Certo é que a presença dos estudantes em condição de deficiência desafia as lógicas escolares. Portanto, é na escola regular e nas salas comuns que os estudantes com deficiência podem ser respeitados no direito à educação e reconhecidos como portadores de uma diferença significativa que questiona, desde o interior da escola, o papel dessa instituição e a forma como ela tem se concretizado.

Tendo situado algumas das questões relativas à educação especial, passaremos agora a retomar alguns elementos da pedagogia histórico-crítica e suas possíveis incidências para essa modalidade de educação.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO EM SUA MODALIDADE “ESPECIAL”

A proposta pedagógica elaborada por Dermeval Saviani, ao longo das últimas décadas, fundamenta-se no materialismo histórico e tem no conhecimento seu centro de reflexão e ação. Posicionando-se em relação às pedagogias tradicional, escolanovista, libertadora e libertária, para Saviani (2007, p. 55) “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Desta maneira, a pedagogia histórico-crítica parte do princípio de que a educação é “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2009, p. 111).

O acesso aos conteúdos tem, pois, função precípua para que desde a prática social se efetive uma transformação. A educação não seria a redentora da humanidade, mas, por ela, acessando o saber clássico necessário à vida e não reinventável em cada contexto, aqueles que estão dominados podem promover uma nova ordem social. O princípio do “ensinar tudo a todos” pensado por Comenius, mas restrito aos núcleos dominantes, com Saviani ganha seu sentido pleno, pois todo o saber produzido e acumulado historicamente não é de autoria

apenas das classes dominantes, tampouco pode ser apenas de sua posse, devendo, por sua natureza de produção humana, ser transmitido para todas as pessoas.

A pedagogia histórico-crítica reconhece na psicologia histórico-cultural um apoio basilar para se compreender a relevância do aprendizado para além da cotidianidade, perpetrando nos níveis complexos, reconhecendo nessa ação a possibilidade de permitir ao humano desenvolver as funções psíquicas superiores. Segundo Lígia Martins (2013), na proposta teórica de Vigotski há um modo de funcionamento psíquico advindo de condições biológicas, mas há outro que se refere àquilo que é produzido pelas condições sociais de vida e educação. É este segundo modo de funcionamento que pode conduzir a uma evolução histórica marcada pelo desenvolvimento social.

Para Vigotski, há sim necessidade de uma educação especial para aqueles que dela necessitem, mas no contexto da escola comum, pois há nesses estudantes em condição de deficiência necessidades outras de conhecimentos e conhecimentos outros que lhes são peculiares:

Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

Se tal modalidade se faz necessária, o que a justifica não é tanto a condição de deficiência em si, mas as possibilidades de conhecimento específicas daquelas pessoas. O estar incluído na escola comum, podendo experimentar uma complexa rede de relações com outros estudantes, favorece o desenvolvimento psíquico daqueles que outrora foram segregados e tidos como não educáveis.

A pedagogia histórico-crítica ao enfatizar a apropriação dos conteúdos clássicos de forma crítica, notadamente, percebendo os processos de sua produção, aponta no caso da educação especial para um desafio de superação de barreiras, algumas advindas do senso comum, que pré-estabelecem o que a criança ou adolescente em condição de deficiência pode ou consegue aprender. Todo conteúdo na sua forma de expressão é mediado e, portanto, pode ser adaptado aos níveis específicos de desenvolvimento de cada estudante.

Contudo, não é o docente de modo isolado ou a partir de um relatório clínico quem pode delimitar o que tal estudante é ou não capaz de aprender. Cabe ao docente tornar esse saber palatável ao estudante sem descurar de seus reais significados. E isso sendo feito jamais se poderá mensurar o quão assimilável foi para aquele estudante em condição de deficiência. Não se trata de nenhum mistério do conhecimento ou fórmula mágica, mas do reconhecimento de que será na relação com os outros que o conhecimento, mediado pelo docente,

poderá ser alcançado em níveis gradativos pelos estudantes. “A escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, bem como lutar contra elas, superá-las” (VIGOTSKI, 1997, p. 36).

Vigotski assevera acerca de uma tendência comum diante dos estudantes em condição de deficiência:

[...] o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Para a pedagogia histórico-crítica a escola conserva um sentido de existir na sociedade contemporânea como gestante de uma nova sociedade. A inclusão traz à baila as inúmeras desigualdades e permite à comunidade escolar perceber os meandros da criação de uma normatividade corpórea. Ao se romper com a lógica dominante do corpo perfeito e se evidenciar as aquisições realizadas por aqueles que portam uma diferença significativa diante de uma sociedade que homogeniza e sincroniza os aprendizados, a educação especial coloca no centro do processo o aprendizado real vivenciado por aqueles estudantes sem perder de vista os amplos processos que com ele se relacionam.

Para Saviani, independente da modalidade ou etapa,

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Se quisermos pensar numa teleologia da educação escolar só o podemos fazer visando-a na superação das desigualdades, na superação da exploração. A presença dos estudantes em condição de deficiência ensaia e concretiza, dentro do possível ao momento histórico, o princípio da igualdade de acesso à educação. Chega-se, pois, na questão da formação docente e seu trabalho. Em relação

ao chamado público-alvo da educação especial, é necessário afirmar que seu lugar é na sala comum junto aos outros estudantes e os professores que com eles atuam, podendo ser apoiado e ter momentos de atendimento educacional especializado com o docente especializado na modalidade. “O espírito do qual se imbuí a pedagogia histórico crítica é, pois, da valorização do professor, do ensino intencionalmente planejado, da transmissão da cultura, visando a humanização plena dos indivíduos” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 370). Cabe ao professor, enquanto par mais desenvolvido, ofertar condições para que o aluno eleve seu patamar de conhecimento, passando da síntese à síntese pela mediação da análise (SAVIANI, 2011). E, na pedagogia histórico-crítica, esse processo rompe a dicotomia teoria versus prática e procura articulá-las dialeticamente.

Está posto, portanto, que também para a modalidade da educação especial é imprescindível considerar a questão do currículo. Não poderá ser o fato de serem estudantes em alguma condição de deficiência a justificar adaptações simplistas dos conteúdos que não consolidem os processos complexos a que todos os estudantes são chamados. Cabe uma aposta inegociável no processo de ensino abrindo inúmeras problematizações também de ordem didática, considerando-se essa como arte e técnica. Como Saviani assevera, a plena inclusão na sociedade é indissociável da assimilação do conhecimento sistematizado por essa sociedade:

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Essa proposição de Saviani nos faz reconhecer como a natureza humana se configura como um hábito. Portanto, excluir os estudantes da educação especial do acesso ao conhecimento sistematizado e veiculado na escola é limitar o processo de humanização dessas pessoas. Humanizar é, pois, processo em que a educação tem papel fundamental:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 7).

Na proposição da pedagogia histórico-crítica, conforme formulação de Saviani, é preciso se considerar a transmissão dos conhecimentos clássicos, daqueles que são essenciais ao progresso do aluno e da sociedade, e se vigiar, constantemente, para que a escola não desperdice seu tempo com conteúdos secundários ou desnecessários. Isso, portanto, demanda uma séria preparação

por parte dos profissionais para que a escola realize a sua verdadeira função:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2003, p. 18).

E, se essa proposta de escola é para todos, não é possível imaginar que alguns acessem tais conteúdos e outros, aqueles em condição de deficiência, fiquem apenas na convivência do espaço escolar sem se desenvolver, vivendo dentro da escola uma recriação da exclusão consolidada no cotidiano social marcado por desigualdades:

A discussão em torno da flexibilização curricular, do rebaixamento das expectativas escolares e da reformulação das estratégias de ensino direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais contribui assim, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, para o fortalecimento das desigualdades dentro da própria escola e para a ampliação da chamada inclusão excludente (WITEZE; SILVA; 2016, p. 380).

UM CAMINHO A SE PERCORRER...

Aproximar a pedagogia histórico-crítica das questões da educação especial permite compreender o quanto essa proposta pedagógica tem incidências muito concretas naquilo que se poderia chamar de uma distinta forma de se entender a função da escola. Além disso, explicita como a elaboração de Saviani dialoga com todas as modalidades de educação previstas em lei, revelando sua completude e caráter verdadeiramente crítico.

Como visto, numa sociedade desigual é urgente uma análise que permita captar o seu funcionamento mais profundo, suas estruturas. Especificamente, em relação aos estudantes em condição de deficiência, nota-se o quanto uma lógica médico-clínica, com foco na reabilitação das pessoas e no capacitismo, permanece no imaginário de famílias, estudantes e profissionais da educação.

As pessoas em condição de deficiência, para além das questões corporais, explicitam uma urgente compreensão de “deficiência” no âmbito das relações sociais. É a sociedade como tal que é deficiente e gera deficiências, criando mecanismos excludentes que visam à uma homogeneização.

Com Saviani, acreditamos que todos são chamados a alcançar níveis superiores de conhecimento e isso deve ser mediado pela escola, constituindo a humanidade dessas pessoas. O humano se constitui historicamente e no

conjunto de determinações biológicas e culturais. Desta forma, a escola tem uma função essencial.

Mais uma vez, em função do caráter crítico da proposta pedagógica elaborada por Saviani e comprovadamente amadurecida, é preciso que, constantemente, se façam análises da realidade, pois, também o sistema neoliberal, com suas contínuas adaptações, pode desejar explorar certa produtividade dos corpos dos estudantes em condição de deficiência. Por isso, talvez, se faça necessário aprofundar a reflexão sobre como a sociedade capitalista tem compreendido a ideia de “deficiência” e como isso tem impactado as vidas das pessoas em condição de deficiência e também as dos ditos “normais”.

O presente texto apenas aproxima a educação especial da proposta de Saviani. Há, sem dúvida, um longo caminho a percorrer para que se efetivem concretizações daquilo que acreditamos seja a melhor forma de se cumprir a função da escola. A pedagogia histórico-crítica tem muito a contribuir para uma educação especial inclusiva que tenha em vista a formação omnilateral da pessoa. Quando o governo federal, pelo Decreto 10.502/2020, expõe sua compreensão de educação especial claramente retrógrada, segregacionista e voltada para os interesses das instituições especializadas, cabe recuperar a esperança da escola pública e sua modalidade de educação especial a partir de um novo aporte pedagógico. Como em *Deliverance* as pessoas em condição de deficiência nos desafiam a compor com elas uma sinfonia revolucionária.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Lígia M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

LAVOURA, Tiago, Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**, 2011, p. 197-225.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas:

Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78-89, jan. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WITEZE, Érika M.; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 370 – 391, set. - dez., 2016.

CAPÍTULO 6

DIVERSIDADE E MERCADO DE TRABALHO: A LÓGICA DO DIFERENTE

Vanessa Pita Barreira Burgos Manga¹

Rogério Drago²

1. INTRODUÇÃO

O que nos torna diferentes? Genética? Relações interpessoais? Comportamento? Oportunidades? Inserção social? *Status* econômico e formação escolar/acadêmica? Aparência (fenótipos)? Talento e aptidão natos ou construídos? Ou tudo isso misturado, na medida em que sai na frente aquele que acumular mais vantagens dentro do que a sociedade instituída e/ou os empregadores avaliam como “desejável” para conquistar emprego, carreira, sucesso, bens e serviços?

Quando observamos os currículos para a formação de mão-de-obra no Brasil, incluindo cursos técnicos e de nível superior, é possível observar que desde a década de 1970, com a instituição das escolas voltadas para a formação técnica, tudo tem sido pensado e desenvolvido conforme a lógica operacional do mercado de trabalho: formação de pessoas que saibam fazer determinado tipo de operação de ação laboral que seja de interesse e enriquecimento de empresas de ordem nacional ou internacionais instaladas em solo brasileiro, ou que mesmo que não estejam fisicamente no país, façam nele operações mercadológicas. Mas essa formação permite e fomenta a reflexão e a crítica por parte do educando (futuro trabalhador) que está em formação?

1 Licenciada em Ciências Biológicas (UFES), Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e também em Educação Profissional e Tecnológica (IFES), Mestre e Doutora em Educação pelo PPGE-UFES. Pesquisadora na área educacional e biológica desde 2010. Escritora de literatura científica e infanto-juvenil. Docente, no estado do Espírito Santo - ES, na Educação Básica (PMV) e no Ensino Superior - presencial e EaD - em cursos de graduação e pós-graduação (FABRA/FBC). E-mail: vpburgos7@yahoo.com.br.

2 Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação (PPGE-UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). Professor associado do Centro de Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

Neste estudo, faremos uma relevante reflexão acerca da situação laboral de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, assim como a inserção de grupos étnicos no mercado de trabalho, na perspectiva dos caminhos e oportunidades que se apresentam, e também sobre as superações que esses sujeitos precisam enfrentar ao longo de suas jornadas de vida.

2. FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: MAIS DO MESMO?

Diante do exposto, Cristophe (2005), ressalta as dificuldades enfrentadas para a implementação dos cursos de formação técnica e tecnológica para além do discurso óbvio, que seja o de atender as demandas do mercado de trabalho, que normalmente visam preparar profissionais que potencialmente ocuparão postos de trabalho oferecidos pelo mercado, sem grandes preocupações com a formação emancipadora desses sujeitos, no que se refere à formação de opinião e crítica social por parte dessas pessoas. Além disso, existe a questão da aceitação social dos tais referidos cursos e da habilitação dos futuros profissionais sobre preconceitos e discriminação dependendo de sua origem (tipo de curso, local de formação, *status* geral da formação). Dessa maneira, a autora aponta:

[...] Resulta insuficiente a argumentação dos reformadores de que estes cursos – por sua concepção flexível, calcados nas demandas imediatas do mercado de trabalho, com curta duração e saídas intermediárias – seriam mais adequados aos anseios dos estudantes. É possível inferir que outros fatores exercem maiores poderes persuasivos e de preocupação sobre os estudantes frente às suas opções de ingresso no ensino superior. Dentre estes fatores, destacam-se a insegurança quanto à regulamentação e reconhecimento dos cursos de tecnologia, a possibilidade concreta de restrições à habilitação profissional de tecnólogo, e a expectativa de ampliação das possibilidades de emprego e de acesso a níveis salariais mais elevados na condição de graduado pleno do que como egresso de curso de curta duração (CRISTOPHE, 2005, p. 2).

Quando passamos a observar o mundo ao nosso redor, procurando nos despir de algumas das ideias aprendidas ao longo da vida, é possível escapar dos rótulos e maquiagens que a sociedade imprime nas pessoas e em seus conteúdos enquanto indivíduos, ainda que, muitas vezes, à custa de conflitos no âmbito do trabalho, da família e de grupos sociais de pertencimento ou não. São várias as dificuldades que podem emergir a partir de ideias fúteis e embotadas, aprendidas, muitas vezes, desde a tenra infância, como o preconceito racial/étnico, de gênero, sexual, de classes econômicas e sociais; discriminação política, intelectual, religiosa, e contra a pessoa com deficiência/diferente. A intolerância é uma ponte dura que abre caminho para que opiniões e premissas destrutivas e

intolerantes ainda sobrevivam em nossa sociedade humana global. O que evolui daí são comportamentos tão radicais, que tendem a culminar em agressões físicas, verbais, morais e emocionais, possuindo, em determinadas situações, um caráter inquestionável de perturbações múltiplas aos indivíduos que são vítimas de tais práticas.

Diante desse contexto, torna-se possível conseguir enxergar o eu de cada um, as verdades de cada um, ao percebermos que o outro é tão humano quanto nós mesmos. E, é nesse momento, que vislumbramos estar mais próximos daquilo que realmente somos, daquilo que realmente o outro é. Nesse ponto, não importam mais os velhos rótulos: diferentes, deficientes ou especiais; o colonizado, o negrinho, o pobre, o mestiço, e tantos outros rótulos pejorativos e recheados de exploração e preconceito históricos. Ao pensarmos na unidade humana, agora somos e tornamo-nos apenas humanos. Dotados de características pessoais com potencial que nos permite, cada qual à sua maneira, viver e produzir em sociedade, um tipo de viver e de produzir que dignifique e contemple as necessidades de todos. Um tipo de viver e produzir que ainda não alcançamos enquanto espécie.

Cabe ressaltar, conforme Skliar e Souza, que

[...] no caso específico daqueles que, em dado momento histórico, foram denominados “deficientes”, caberia ser questionado se, de fato, a deficiência pode ser reduzida ao traço biológico em si mesmo. Ou seja, se é legítimo ser objetivada a partir dele. Para que essa questão possa ser discutida, é necessário inverter aquilo que foi construído como regime de verdade: é necessário compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo, se não os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica cultural (SKLIAR; SOUZA, 2009, p. 9).

Cabe ressaltar que, as imposições sociais feitas às pessoas com deficiência ou a grupos étnicos específicos perpassam, primordialmente, por questões de interesse político, e interesse pela consolidação de valores culturais pertencentes, ideologicamente, às classes econômicas dominantes. Nesse levante, têm-se vários mecanismos de controle das pessoas de um modo geral, como, por exemplo: ideias advindas da mídia sobre a necessidade de consumo desenfreado de produtos e serviços que trazem símbolos de poder e ascensão social e econômica, juntamente aos comportamentos modulados por bancos para a realização de empréstimos e gastos exorbitantes com cartões de crédito. A economia gira, e o cidadão contrai dívidas, algumas vezes impagáveis, e, ao contrário da ideia original vendida pela mídia, torna-se menos potente econômica e socialmente na realidade.

Aqui, pode surgir o discurso de que os grupos étnicos e as pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, entre outros grupos, têm sido contemplados com programas de cotas, bolsas de estudos, descontos em impostos, e também adquirido mais espaço para participar de camadas mais elitizadas da sociedade. Isso é verdade, e são medidas importantes, mas sequer arranham as demandas reais da coletividade. Isso não é reparação histórica. É apenas uma cortina de lantejoulas que traz em si o gérmen da ilusão de que tudo está pronto, tudo está bem e acertado para esses sujeitos e para a coletividade humana global.

3. O DIFERENTE

A questão do “diferente” se problematiza ainda mais, quando estigmatizar seres humanos – com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, negros, indígenas, ribeirinhos, caiçaras, mulheres, homossexuais, etc. –, torna-se um traço recorrente de ação advinda do seio da sociedade. Isso está na contramão do que realmente as diferenças do “diferente” propõem: os tornam únicos, e, por isso mesmo, necessários à consolidação da diversidade humana, de modo que tais diferenças não sejam reduzidas a meros “defeitos” ou a características “inferiores” às das classes dominantes.

Nesse sentido, fica exposta a intencionalidade de reprimir esses grupos sociais – “os diferentes” –, política e culturalmente, com a alegação de que possuem atributos biológicos inferiores aos historicamente reconhecidos como “normais” ou “aceitáveis”. Se tratarmos a diversidade como variação recorrente na Natureza, eliminamos a ideia de superioridade ou inferioridade, já que é a própria Natureza produz a diversidade ou variação biológica. Sendo assim, Bento (1999) evoca que

[...] as pessoas nascem seres humanos e tornam-se, por força de experiências de viver em sociedade, negros, brancos ou amarelos. Portanto não é a diferença entre as pessoas, mas a forma como encaramos essa diferença que pode nos levar a tratar as pessoas com afeto e respeito ou com medo e desprezo (BENTO, 1999. p. 21)

A transversalidade é uma alternativa interessante à inserção das diferenças no cotidiano dos espaços escolares e acadêmicos, desvelando-se, futuramente, em possíveis boas perspectivas para o ambiente de trabalho, assim como para as estratégias de formação dos sujeitos em formação.

O problema em foco é a real implementação dos processos de transversalidade frente às demandas de diversidade que as salas de aula nos trazem. É mediar a realidade de cada indivíduo educando com o currículo que lhe é exigido cumprir. Esse currículo precisa fazer sentido para esses sujeitos,

precisa contemplar assuntos que lhe são afetos em seus cotidianos, e é nesse patamar que a transversalidade pode ajudar.

Entretanto, na prática, ainda existe uma forte tendência à homogeneização dos estudantes e de suas maneiras de aprender, o que notadamente dificulta uma efetiva inclusão dos “diferentes” e suas “diferenças” em um processo educacional onde sejam valorizadas suas singularidades.

Tudo o que foge ao padrão ideal da norma instituída – como conjunto de comportamentos “desejados” para os ambientes escolares e seus frequentadores –, seja o modelo de alunos ideais e a maneira como fazem a apropriação do conhecimento; seja o comportamento dos estudantes frente à escola e seus dispositivos de educação como um todo, tende a ser reprimido e tido como algo negativo. Algo que alega ou se impõe uma correção, com a hierarquização de estudantes e professores, já que muitas vezes o educador que pretende trabalhar de modo mais desconstruído e criativo, valorizando a diversidade (que somos todos nós), sofre graves e ferrenhas oposições, seja por parte de seus colegas de trabalho e/ou superiores, seja pelos governos e até por famílias de alunos com ou sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e demais grupos de educandos. Manter a zona de conforto, em muitos casos, parece-lhes mais palpável e menos assustador. Mudar dá trabalho. Para todos! Isso pode incomodar de múltiplas formas e desestimular, mediante tantas dificuldades, professores cheios de energia e de vontade de fazer acontecer uma educação que contemple a perspectiva holística do ser humano.

A questão racial é outro ponto interessante. Sem aprofundar a questão de cotas e outros dispositivos que garantam qualquer tipo de direito a negros, indígenas, ou estudantes de escolas públicas, por exemplo, o que deve e precisa ser entendido é que valorizar o ser humano, seja ele de que cor – ou qualquer outro fenótico – ou *status* social, político ou econômico for, é o que pode, na verdade, incluir alguém e consolidar sua importância na sociedade e no mundo. É uma justa maneira de dizer ao outro que ele é diferente, e que todos nós o somos, e por isso mesmo estamos tão ligados ao curso da vida.

A lógica evidente e ainda imperante para os grupos até aqui contextualizados é, para prejuízo do humano, a de dominação das classes poderosas e abastadas sobre as menos favorecidas, que se encontram assim por desleixo e falta de senso coletivo-mundial das elites que detém o poder. Um poder que as sociedades democráticas dão a essas elites, por ocasião do voto e da falta de acompanhamento dos desdobramentos políticos que seus eleitos realizam. Para Gomes (2007, p. 35), “[...] A educação dos negros é outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo”.

A inclusão escolar, social, econômica e cultural passa, portanto, pela questão da necessidade de se trabalhar com o multiverso das especificidades de cada um, não em um currículo particular para cada indivíduo, mas em um que contemple o conjunto de todos, em uma linguagem que alcance a todos, e que dignifique a todos. Dessa maneira, não se põe ninguém em destaque, seja pela cor, pelo credo ou condição física e mental, ao contrário, todos são postos em um mesmo plano, e nesse ponto é possível dizer que apesar de sermos tão distintos e únicos, levamos em alta conta o detalhe da existência do outro, e, por isso, somos também partes integrantes de um mesmo contexto global.

O que temos, dessa maneira, é a lógica cruel para a construção do diferente, sedimentada nos valores da ordem social elitista, onde ser aceito depende de se estar enquadrado em um modelo ideal de características previamente aprovadas por grupos de classes notadamente controladoras.

É nesse contexto que evoluem vozes opostas a essa lógica, que passam a promover um discurso inclusivo dessas pessoas ditas diferentes. Inclusão essa que deve ser promovida sob todos os aspectos, nos mais diversos ambientes, sejam eles escolares, religiosos, públicos; coletivos ou não, agora não mais compreendendo a lógica do diferente, mas consolidando a lógica do igual.

A ocupação de postos de trabalho precisa ser bem mais democrática do que o é atualmente, onde uma pequena cota de vagas é oferecida ao público dito “deficiente”, negro ou indígena, seja nos concursos públicos ou nos programas de incentivo às empresas que contratam essas pessoas, para cargos efetivos ou de estágio. É preciso promover uma formação qualitativa emancipadora dessas pessoas, e permitir sua inserção no mercado de trabalho muito para além das cotas, de modo que possam usufruir de bens e serviços que promovam e reforcem sua cidadania e sua dignidade humana.

Os programas de formação acadêmico-profissionais são em boa parte direcionados a atender às demandas de qualificação impostas pelo mercado de trabalho do atual regime capitalista nacional. Diante disso, todo o aparato de desenvolvimento das habilidades técnicas do estudante-trabalhador tende a aprimorar, consideravelmente, sua leitura e produção prático-teórica das funções para as quais ele será designado. O problema é que nesses cursos de formação as características individuais pertinentes ao ser humano não são, muitas vezes, levadas em conta no processo, e o resultado que geralmente se tem é um profissional mecanizado, preparado para o desenvolvimento de funções meramente técnicas, sem contudo desenvolver seu potencial crítico-criativo, sem formar, portanto, uma leitura ampla acerca do universo de seu trabalho e as implicações sociais, políticas e econômicas que o circundam.

Na ótica de Carvalho (2011) entendemos que:

[...] os projetos resumem-se à reprodução de conhecimento superficial e elementar (conhecimento tácito). Esses não asseguram o desenvolvimento de competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual. Dessa forma, [...] a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional, o que alimenta o consumo predatório da força de trabalho (CARVALHO, 2011, p. 15).

Dessa maneira, temos a necessidade de uma educação que prime por emancipar o ser humano de si mesmo, que liberte corpo e mente, no sentido da produção do conhecimento realizada por cada um desses sujeitos, individual e coletivamente, e não somente da aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula de maneira tecnicista (prática mecânica de trabalho). Para tal, torna-se necessário

[...] Educar, para que o sujeito possa avançar em sentido positivo, mudar e melhorar-se, deve-se estimular a capacidade humana de intervir, preconiza a concepção humanista. Essa teoria, segundo Morris e Martín (2000), tem um enfoque pessoal e pressupõe a autoestima e uma elevada capacidade de autodeterminação que possibilitem ao sujeito o desenvolvimento de projetos que considere importantes (CARVALHO, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, Carvalho (2011, p. 16) nos aponta que “é preciso um clima de aceitação, estima, confiança e compreensão das atividades realizadas, pelas quais os sujeitos envolvidos sejam autênticos e expressem suas ideias livremente”.

Refletindo nesse ponto, muitos relatos são acumulados diariamente, no que se refere à repressão das falas dos sujeitos tratados neste estudo. Principalmente no que tange aos salários, condições gerais de trabalho e direitos legais. E, por mencionar direitos legais, não é possível passar por este estudo sem elencar a denominada “Lei da Modernização Trabalhista”, instituída pelo presidente Michel Temer, em 13 de julho de 2017, sob o N°. 13.467. Essa lei traz diversos pontos que vigoram não em favor do trabalhador, mas em proteção e favorecimento dos empregadores, amputando direitos legais sob o pretexto de “oportunidade de negociação com o empregador”.

Desde que o ser humano iniciou sua jornada neste planeta, e descobriu que o mais forte e hábil poderia dominar e impor suas regras àqueles que não podiam fazer frente, não foi mais fácil “negociar”. Tenhamos isso em mente. Avançando no tempo, o regime que prima pelo Capital não tende, por sua própria natureza e constituição, a ceder em negociações em prol da classe trabalhadora, tampouco para grupos que historicamente foram marginalizados e excluídos dos processos de enriquecimento sociocultural, político e econômico.

A nova forma de trabalho instituída no Brasil, conforme a nova legislação trabalhista implementada por Michel Temer, promete diminuir a precarização e a informalidade do trabalho, mas o que a realidade nos mostra é o oposto absoluto.

O aumento da informalidade sob o pretexto de “novos empreendedores” – em sua maioria, entregadores de alimentos e outros produtos –, carga horária de trabalho excessiva para tentar compensar as perdas monetárias desses sujeitos, aumento de pessoas não amparadas pela contratação por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com contratos que, muitas vezes, infundem-lhe prejuízos legalizados pela desumana “negociação com o empregador”. Isso ainda se agrava com situações em que contratos são oferecidos, de modo que muitas vezes os trabalhos são realizados de forma totalmente desconectada da legalidade, ficando o trabalhador à mercê de si mesmo e do destino que o cotidiano imporá sobre ele.

Conforme a nova reforma trabalhista, os planos de cargos e salários também estão sujeitos à negociação entre trabalhador e empregador, o que pode gerar pressões para uma piora das condições de ganhos e da atuação laboral dos trabalhadores, que se tornam reféns da necessidade de manter seus postos de emprego mediante a aceitação das propostas advindas dos empregadores. É, portanto, a precarização legalizada do trabalho, do trabalhador e de seus direitos e deveres.

Cabe aqui destacar o processo vivenciado por muitos trabalhadores no contexto da Pandemia da COVID-19, onde muitos tiveram suas jornadas de trabalho remoto teoricamente reduzidas – digo teoricamente porque além do expediente expressamente registrado remotamente, muitas outras atribuições foram imputadas e realizadas e não computadas –, e isso pode ser visto claramente, por exemplo, na classe dos professores de todo o país. Ao reduzir a jornada de trabalho, o salário também foi proporcionalmente reduzido, em um momento onde os custos de medicamentos, alimentos, combustíveis e outros produtos e serviços ficaram exorbitantemente inflacionados. É, portanto, a desumanização do humano.

O moral dos trabalhadores no contexto pandêmico foi degenerado dia após dia. Não fosse bastante a ameaça de contaminação pelo coronavírus e suas complicações com possibilidade de evolução para óbito, como ocorreu com milhares de brasileiros, os empregadores para não mitigarem seus lucros puderam, legalmente, esmagar laboral, financeira e psicologicamente seus trabalhadores. É, portanto, a reafirmação das elites dominantes sobre as massas populares dominadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu levantar questionamentos de grande relevância para o mundo do trabalho sob a ótica mercadológica imperante e seus sujeitos de atuação, quer sejam eles advindos de grupos específicos, como pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, grupos étnicos, entre

outros, além de pessoas não participantes de tais grupos.

A formação docente e a formação da mão-de-obra trabalhadora foram destacadas sob o prisma da relevância de um currículo e de um saber-fazer que elenque a criatividade e a potencialização do ser humano com todas as suas características próprias e atravessamentos históricos e culturais.

Questionou-se, portanto, o que, de fato, nos torna diferentes uns dos outros, e como essas diferenças podem trazer benefícios ao processo evolutivo do trabalho e da própria humanidade, apesar de ainda ser motivo de separação e exclusão, de exploração e controle subserviente das elites econômicas sobre as massas populares. O diferente ainda é alvo de ataques, preconceitos e desprezo, ainda que sejam as diferenças que nos permitam expandir e explorar as potencialidades humanas, nas relações que se estabelecem ao longo do tempo, em diferentes espaços, em múltiplas expressões, cores e saberes historicamente acumulados individual e coletivamente.

A lógica do diferente está na necessidade imperativa de sua existência e de sua resistência. Não na ilógica condição de desumanização e descaracterização de suas muitas nuances, que por sua vez, constituem a diversidade que nos compõe humanos.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1999.
- BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.467, de 13 de julho 2017**. Presidência da República Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm>. Acesso em: 29 maio 2023.
- CARVALHO, Eglair. **Educação e trabalho**: dimensões socioantropológicas. CEAD/IFES. 2011.
- CHRISTOPHE, Michelaine. **A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- SKLIAR, Carlos Bernardo; SOUZA, Regina Maria de. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação**. 2000.

CAPÍTULO 7

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILANTROPIZAÇÃO E AS DISPUTAS CONSERVADORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Cinthyia Campos de Oliveira Mascena¹

Sonia Lopes Victor²

Ângela do Nascimento Paranha de Oliveira³

Gianni Marcela Boechard Magalhães⁴

INTRODUÇÃO

A ampliação do debate acerca da democratização escolar foi impulsionada no Brasil a partir da década de 1980, pelos movimentos sociais e políticos engajados na luta pela superação das condições políticas forjadas no âmbito da ditadura civil-militar (GARCIA, 2016). Movimentos de defesa do direito das pessoas com deficiência, inclusive à educação, também são registrados nesse período (LANNA JÚNIOR, 2010).

Nesse contexto de efervescência de mobilizações sociais e em meio aos processos lutas de interesses entre diferentes setores da sociedade, o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 evidenciou, um movimento, não necessariamente articulado, que anuncia o descontentamento com o *status*

1 Mestra e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Técnica Pedagógica da Assessoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. E-mail: cinthyamascena@gmail.com.

2 Professora Doutora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora doutora credenciada ao e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: sonialopesvictor@gmail.com.

3 Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora e Pedagoga da rede municipal de Cariacica/ES. E-mail: angelaparanha@gmail.com.

4 Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora das redes municipais de Cariacica e Vila Velha/ES. E-mail: gianni.marcela@hotmail.com.

quo da educação especial brasileira, marca o início e a ampliação de pesquisas críticas no campo da educação especial e contribui para o fortalecimento da percepção da educação como direito social também das pessoas com deficiência (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Para Saviani (2013), a mobilização do campo educacional com a multiplicação de entidades da sociedade civil inscreveu importantes avanços consubstanciados em princípios e medidas no texto constitucional de 1988. Contudo, a contradição entre a educação como um direito proclamado na Constituição Federal de 1988 e a desídia do Estado em cumprir seu dever de efetivá-lo é destacada pelo autor.

Como resultado da negociação desencadeada pela polarização da discussão que rivalizou o ensino público e o ensino privado, os pontos esposados pelos defensores do ensino privado, se fazem, no texto constitucional de 1988, igualmente presentes aos levantados pelos defensores do ensino público:

[...] se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013, p. 215).

Assim, “no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo” (SAVIANI, 2013, p. 217), as conquistas educacionais inscritas no texto da Constituição de 1988 acabaram sendo neutralizadas e grandes perdas sociais são registradas.

A reforma gerencial do Estado brasileiro realizada em 1995, no contexto de avanço do neoliberalismo, “cuja premissa é o recuo do papel do Estado, especialmente em relação às políticas sociais” (ANDERSON, 1995; CURY, 2013; HARVEY, 2012 *apud* KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 3), criou, segundo Garcia (2016), condições institucionais de sua abertura estratégica para o mercado e contribuiu sobremaneira para o aprofundamento da privatização da/na educação nos anos seguintes.

Desde então, as políticas de educação especial têm sido elaboradas nessas circunstâncias, sob as pressões de segmentos sociais, expressando, assim,

o resultado de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e se constituindo como “[...] componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino.” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Diante disso e com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, compreendemos a “[...] política como ‘forças sociais em luta’ (GRAMSCI, 1989), expressão de disputas em processo” (GARCIA, 2017, p. 19) e a política educacional como o “[...] registro dos resultados dos litígios em cada momento histórico e em cada delimitação geopolítica” (GARCIA, 2017, p. 19).

Considerando esse cenário, o presente texto, que se constitui a partir de um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo analisar os movimentos sociais de famílias de alunos com deficiência e as forças sociais em luta pelas políticas de educação especial no contexto do capitalismo contemporâneo e do avanço do conservadorismo no período de 2016 a 2022, apresenta alguns apontamentos relacionados à filantropização e as disputas conservadoras na educação especial brasileira.

Para tanto, as políticas de Educação Especial estão sendo tratadas a partir da concepção de Estado Integral apresentada por Gramsci (2015), que compreende a articulação da sociedade política e da sociedade civil como forma de manutenção da hegemonia burguesa. Assim, entendemos que as políticas de educação especial têm sido elaboradas sob as pressões de segmentos sociais que se inserem na disputa pela definição da estrutura, organização, financiamento, público-alvo, lócus, professores e outros profissionais da área e que os aparelhos privados de hegemonia cumprem importante papel de articulação e formulação política.

Estudos de Januzzi (2006), Jannuzzi e Caiado (2013), também Rafante (2011) evidenciam a trajetória histórica das instituições de educação especial privadas e filantrópicas na constituição da educação especial no Brasil e como a relação entre público e privado influenciou nas políticas públicas dessa área ao longo do século XX. Lehmkuhl (2018) nos auxilia na compreensão da relação entre público e privado na educação especial pela via da filantropia. Buscamos em Gohn (2011) a compreensão sobre a dinâmica dos movimentos sociais e em Garcia (2016, 2017), Lehmkuhl (2018), Barcelos (2019) e Barcelos, Garcia e Lorenzini (2022), as contribuições para o debate sobre as disputas conservadoras no campo da Educação Especial brasileira.

A exposição de nossa análise está organizada em quatro partes interdependentes: (1) a filantropização da Educação Especial no Brasil; (2) o movimento apaeano; (3) as disputas conservadoras; e (4) considerações finais: da esquerda para o capital e da direita para o social.

A FILANTROPIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Afinada com os princípios do liberalismo, a educação das pessoas com deficiência se inicia com a criação de instituições voltadas para o atendimento de um público que não se encaixava na educação regular (LEHMKUHL, 2018).

As primeiras instituições para pessoas com deficiência, o Instituto Benjamin Constant (1854) para pessoas cegas, e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (1857), surgiram no período do Brasil Império, a partir da intervenção de figuras importantes que, além da influência estrangeira, mantinham uma relação direta com o Império, “seja pela ida de brasileiros para estudar na Europa, no caso da instituição para os cegos, seja pela vinda de estrangeiros para o Brasil, na base da criação do estabelecimento para surdos” (RAFANTE, 2011, p. 54).

No entanto, segundo Márcia Lehmkuhl (2018), somente a partir do final da década de 1950, com a implantação das campanhas nacionais para educação dos surdos, em 1957, dos deficientes visuais, em 1958 e dos deficientes mentais, em 1960, se dá o início da organização pública do atendimento educacional das pessoas com deficiência pelo Estado brasileiro em território nacional. Segundo a referida autora, a participação das instituições privado-filantrópicas na prestação de serviços de educação para pessoas com deficiência é legitimada pelo Estado desde a oficialização da educação especial na legislação educacional, dada por meio promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1961 (Lei 4024/1961), que no capítulo que tratava “Da Educação de Excepcional”, trazia dois artigos: um referente à inserção desse público no “sistema geral da educação” e outro que se referia à participação da iniciativa privada no atendimento na área, com financiamento e subvenções (BRASIL, 1961).

Os estudos de Jannuzzi (2006), Jannuzzi e Caiado (2013), Laplane, Caiado e Kassar (2016), Lehmkuhl (2018), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), Rafante, Silva e Caiado (2019) e Lehmkuhl (2018, 2021) indicam que, mesmo com iniciativas públicas de organização da educação especial, as instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, especialmente as entidades nomeadas como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), passaram a assumir o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Organizada pela elite letrada sensível ao problema, a Apaes nasceu institucionalizada, com estatuto e diretoria votada que, prevendo uma federação aglutinadora e dirigente, a partir da década de 1960, passa a estruturá-la burocraticamente. Cabe destacar ainda que, criada como sociedade civil “para durar por prazo ilimitado”, o objetivo da associação era promover seu bem estar e ajustamento social, atendendo-os em todas as etapas de sua vida e em todos os espaços sociais que ocupassem (JANUZZI; CAIADO, 2013).

Sob os princípios do liberalismo, pelo caráter da filantropia e subsidiadas financeiramente pelo poder público, as Apaes, como instituições para o atendimento das pessoas que não se encaixavam na educação regular e eram excluídas do processo educacional, notadamente as com deficiência mental e intelectual, foram se popularizando e se disseminando no território nacional, constituindo, gradativamente, um sistema de Educação Especial, reunindo mais de duas mil unidades espalhadas em todo o país, federações estaduais e uma federação nacional (JANUZZI; CAIADO, 2013; LEHMKUHL, 2021).

Assim, com o objetivo de coordenar as ações das Apaes, a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), é criada em 1962, apresentando-se, em seu primeiro estatuto, como sociedade civil de cunho assistencial e educacional, sem fins lucrativos e com duração indeterminada, com vistas a um abrangente conjunto de objetivos propostos:

[...] assegurar medidas que visem ao ajustamento e bem-estar dos excepcionais, coordenar as diferentes Apaes do país e demais instituições congêneres filiadas, ser a porta-voz da área na interlocução com os órgãos públicos, produzir conhecimento, realizar estudos e pesquisas, divulgar informações e publicações, documentação legal dos diversos níveis públicos, formação de pessoal técnico especializado. Além disso: realizar campanhas em âmbito nacional para angariar fundos para auxílio às obras assistenciais em prol dos excepcionais e egressos de estabelecimentos especializados, bem como ao cumprimento das finalidades da federação em geral, solicitar e receber auxílios, doações oficiais ou particulares, arrecadar as contribuições das entidades filiadas (JANUZZI E CAIADO, 2013, p. 13).

As federações estaduais, por sua vez, são filiadas à Fenapaes e declaram o objetivo de “promover e defender o progresso, o prestígio, a credibilidade e a unidade orgânica e filosófica do Movimento Apaeano” (JANUZZI; CAIADO, 2013, p. 6).

No contexto das reformas políticas e econômicas orientadas pela estratégia neoliberal e com impacto sobre as políticas sociais, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), as organizações e entidades de base popular vinculadas aos movimentos sociais foram convertidas em organizações não governamentais (ONG), fundações privadas e associações sem fins lucrativos, passando, assim, a ter visibilidade nas lutas pelas minorias e acumular conquistas nos campos dos direitos civis, políticos e sociais (LEHMKUHL, 2018; BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022).

O MOVIMENTO CONSERVADOR APAEANO

Compreendendo que os movimentos sociais como “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335) e que

também são afetados pela nova conjuntura política e econômica, Gohn (2011) salienta que “[...] as políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e propiciaram arranjos para o surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações e organizações do terceiro setor” (GOHN, 2011, 344).

Assim, as ONGs e entidades do terceiro setor, que até então atuavam apenas como apoio aos movimentos sociais populares, passam a ter protagonismo e os movimentos sociais populares, enfraquecidos, por sua vez, são impelidos a alterar suas práticas e passam a ser menos reivindicativos ou críticos e mais propositivos, passando, inclusive, a participar dos projetos das ONGs. Essa inversão faz com que, no Brasil, as ONGs tomem o lugar dos movimentos sociais, assumam a dianteira na organização da população e que além da redução do número de manifestações nas ruas, o surgimento de outros atores sociais relevantes no cenário do associativismo nacional seja registrado. As fundações e organizações do terceiro setor, articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria, ou por artistas famosos, passam a realizar os projetos junto à população, em parcerias com o Estado, apoiados por recursos financeiros, privados e públicos (oriundos dos numerosos fundos públicos criados) e por equipes de profissionais competentes, selecionados por suas experiências profissionais, e não mais ideológicas, essas organizações passam a atuar com populações tidas como vulneráveis, focalizadas, grupos pequenos, atuando por meio de projetos, com prazos determinados. Em suma, “a busca da institucionalização de práticas antes autônomas tornou-se uma constante” (GOHN, 2011, p. 356)

É nesse contexto que a Fenapaes passa a se apresentar como movimento social, não só como movimento político de direito, mas também de manutenção de seu *status quo* institucional, exercendo grande influência na filantropização da Educação Especial Brasileira e se constituindo como “[...] um dos maiores movimentos assistenciais privados da América Latina” (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 2).

Kassar, Oliveira e Rebelo (2019) enumeram outras instituições que, para além da Fenapaes, têm se apresentado como porta-vozes das pessoas com deficiência ou de uma comunidade, com diferentes posições: a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD) e Associações Pestalozzi.

Na esteira dessas reformas políticas e administrativas da década de 1990, a transferência da educação especial para as instituições não-governamentais (ONGs) do “terceiro setor”, como as Apaes, é consolidada, reconfigurando então a sua posição no Estado. Assim, essas organizações passam a ser convidadas a participar da execução das políticas sociais como uma forma de reduzir os gastos

públicos e como estratégia de repasse das políticas sociais aos organismos não governamentais do “terceiro setor”, favorecendo então a proposição de ONGs em todas as áreas (LEHMKUHL, 2021).

A partir da década de 1990, as proposições políticas para a educação especial, incorporando as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994), buscaram se articular numa perspectiva inclusiva e a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar ofertada “preferencialmente”⁵ na rede regular de ensino, a partir da educação infantil.

Em 1996, a Lei n. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), determina, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (MELETTI; BUENO, 2011).

Em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a Educação Especial é apresentada de forma integrada à proposta pedagógica da escola regular (MELETTI; BUENO, 2011).

Além disso, o Ministério da Educação (MEC), com base dos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, com vistas a assegurar o direito de todos à educação regular, pública, além de decretos e resoluções, um conjunto de documentos – notas técnicas e pareceres – que auxiliam na efetivação dos compromissos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, a fim de banir quaisquer formas de discriminação e segregação e assegurar à pessoa com deficiência a plena participação na vida em sociedade, sem deixar de conferir-lhes a proteção especial de que necessitam para o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Nesse contexto, em crise com a compulsoriedade de matrículas de alunos vinculados à educação especial na rede de ensino regular, dada pela implantação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, o movimento apaeano passa a se apresentar como “movimento de pais, amigos e **pessoas portadoras**

5 Silva (2017), compreende que a inserção do termo “preferencialmente” indica a vitória dos defensores da escola especial sobre os defensores da escola regular nas disputas relacionadas ao espaço para atendimento dos alunos da Educação Especial.

de deficiência, de excelência e referência no país, na defesa de direitos e prestação de serviços” (FENAPAES, 1999, p. 26, *apud* LEHMKUHL, 2018, p. 3, grifos da autora) e impulsionar mobilizações de retorno aos direcionamentos anteriores, principalmente os relacionados a financiamento (GARCIA, 2017; LEHMKUHL, 2018).

Sobre as movimentações por direcionamentos anteriores, Garcia e Barcelos (2021) identificam algumas características comuns mantidas pelos movimentos políticos que, articulados como organizações, associações e federações, disputaram a política nacional de Educação Especial na virada do século:

- 1) São associações privadas da sociedade civil; 2) Participam de mobilizações pela defesa dos direitos de um grupo específico, não assumindo pautas universalistas; 3) Constituem federações estaduais e nacionais como estratégia de capilaridade e representação política e, em alguns, casos, participam de organizações internacionais; 4) Buscam assento nos conselhos estaduais e federais que tratam das questões ligadas aos direitos de seus representados, atuando por dentro das instâncias da sociedade política; 5) Constituem movimentos de ou para sujeitos que demandam políticas públicas de Educação Especial (GARCIA, BARCELOS, 2021, p. 3-4).

Diante do exposto, e entendendo que “as lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania” (GOHN, 2011, p. 346), concordamos com Lehmkuhl (2018) que por não representar uma demanda de luta de classe e concentrar suas ações em lutas focais que visam atender as particularidades das suas demandas, o reposicionamento do movimento apaeano como movimento social expressa uma possível alteração estratégica para manutenção do protagonismo de atividade política na área (LEHMKUHL, 2018).

AS DISPUTAS CONSERVADORAS

Os movimentos conservadores, segundo Gohn (2018):

Defendem a desregulamentação de direitos sociais conquistados e a menor presença do estado na economia. Mas, de fato, miram o acesso ao poder político estatal. Na realidade, fazem parte de uma onda mais geral no capitalismo ocidental, de retorno de grupos conservadores ao poder, de desmonte de direitos e políticas sociais progressistas das últimas décadas, num momento de crise econômica, desemprego e grandes fluxos migratórios populacionais fugindo de regimes autoritários de toda natureza. Neste cenário, em que os movimentos sociais apresentam matrizes discursivas e ideológicas variadas e opostas, os novos grupos conservadores e neoliberais buscam teorias do passado para dar suporte às suas organizações movimentistas, as quais se estruturaram no Brasil utilizando basicamente redes online. Após junho de 2013, mais de trinta grupos foram criados, destacando-se o “Vem Pra Rua” [...], o “Movimento Brasil Livre” (MBL), entre outros. [...] No seu conjunto, esses grupos defendem propostas

liberais para o papel do mercado e atuação do estado na economia, privatizações, estado mínimo e fim do financiamento de políticas públicas distributivas. Entretanto, alguns deles também defendem posições consideradas avançadas em relação aos liberais clássicos, ou aos conservadores tradicionalistas, como em questões da moral e costumes, a exemplo de suas posições em questões de gênero, gays etc. Por isso, confundem as pessoas. Mas continuam conservadores, porque são contra vários direitos sociais e culturais modernos. Apresentam-se como movimentos de ‘renovação da política’, mas são, na realidade, um retorno a movimentos nacionalistas do passado. Miram cargos públicos de poder, de Presidente da República a vereador local. Resumidamente são defensores do livre mercado, anties-tatistas e neoliberais (GOHN, 2018, p. 23-24)

Lehmkuhl (2018), destaca três momentos em que o movimento apaeano impulsionou mobilizações de retorno aos direcionamentos anteriores, principalmente os relacionados a financiamento e, assim, tomou força nacional: a implantação, em 2004, do *Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade* (BRASIL, 2004a), proposto pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Seesp/MEC); a divulgação, pela Procuradoria Federal de Direitos dos Cidadãos, também em 2004, da cartilha intitulada *O acesso de alunos com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular* (BRASIL, 2004b); e a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), pela Seesp, em 2008.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2004a), com o objetivo de disseminar, por meio de formação dos professores, a perspectiva de inclusão dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino, ampliou a discussão sobre o encaminhamento desses alunos para a rede regular de ensino e provocou a insatisfação por parte das instituições de educação especial, que articularam um movimento de debate nacional e impulsionaram manifestações regionais pelo Brasil (LEHMKUHL, 2018).

Quanto ao debate em torno da divulgação da cartilha intitulada *O acesso de alunos com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular* (BRASIL, 2004b), Lehmkuhl (2018) compreende que as instituições privadas de cunho filantrópico-assistencial, especialmente as Apaes, sentindo-se ameaçadas frente ao documento, que além de apresentar um compêndio de leis e regulamentações sobre a legalidade do encaminhamento das pessoas com deficiência para as escolas de ensino regular, também responsabilizava legalmente as famílias das pessoas com deficiência pelo não encaminhamento à rede regular de ensino, mobilizaram então um grande movimento em defesa da permanência dos sujeitos com deficiência nas instituições especializadas.

Sobre a repercussão da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), Lehmkuhl (2018) relata que, como forma

de contraposição ao estabelecimento de metas que previam a obrigatoriedade do encaminhamento dos sujeitos com deficiência ao ensino regular e a reorganização dos serviços de educação especial na educação brasileira, as instituições de educação especial, notadamente as Apaes, passaram a se organizar e a se identificar como movimento social para reivindicar o retorno aos direcionamentos anteriores, sobretudo os relacionados ao financiamento.

Para além das referidas disputas analisadas por Lehmkuhl (2018), consideramos importante problematizar os embates em torno do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida e na tramitação do novo Fundeb, instituído em 2020, pela regulamentação da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.

Publicado em 2020, sob “[...] clima de conservadorismo e aprofundamento dos ataques à classe trabalhadora” (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022, p. 49), o Decreto n. 10.502/2020, retomou a possibilidade de matrícula dos estudantes da educação especial exclusivamente em escolas e classes especiais e, por isso, ficou popularmente conhecido como “Decreto da Exclusão”.

Barcelos, Garcia e Lorenzini (2022), destacam que embora o Decreto nº 10.502/2020, tivesse sido esboçado ainda durante o governo Temer, teve sua implementação adiada devido à intensa resistência de alguns grupos contrários na sociedade civil. Para as referidas autoras, a sua publicação, por meio de decreto presidencial, expressa a forma coercitiva pelas quais foram implementadas as políticas durante o governo Bolsonaro.

Constatamos, no processo de validação da proposta, a disputa entre diversos grupos ligados ao campo da Educação Especial. Para além das críticas relacionadas à revisão da PNEE em um contexto de crise política pós-impeachment e à falta de um debate amplo sobre o tema, identificamos a alegação de que o retorno dos atendimentos em escolas e classes especiais configura um retrocesso das políticas para as pessoas com deficiência, tendo em vista os avanços alcançados pelas políticas de inclusão. Por outro lado, grupos favoráveis à atualização da PNEE argumentam que as políticas de inclusão não foram suficientes para garantir os direitos educacionais e sociais dos estudantes da Educação Especial e advogam pelo direito das famílias escolherem se querem matricular seus filhos na escola regular, ou em escolas especiais, como se não fossem instituições de naturezas distintas (BARCELOS, GARCIA E LORENZINI, 2022, p. 51).

Assim, a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida*, apresentado como substituto à política de 2008, foi alvo de grandes discussões, mobilizou a reação de diversos segmentos e, atendendo à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Decreto n.º 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF),

que o considerou inconstitucional por entender que poderia fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência.

Contudo, outros dois normativos publicados após a suspensão do Decreto, segundo Barcelos, Garcia e Lorenzini (2022, p. 52), evidenciam que “[...] a suspensão dos efeitos do decreto [referindo-se ao Decreto n.º 10.502/2020] não representa, de fato, uma derrota para os grupos que o defendem visto que suas propostas têm sido implementadas mediante outras estratégias”. São eles: a Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para inserir um capítulo específico sobre a educação bilíngue de surdos; o Decreto n.º 10.930, de 7 de janeiro de 2022, que revogou o Decreto n.º 6.278/2007, o qual previa duplo repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) referente às matrículas dos estudantes da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para as referidas autoras, ao prever em seu texto a existência de escolas e classes bilíngues de surdos, a Lei n.º 14.191/2021, reforça a perspectiva do “direito de escolha” dos estudantes e famílias pela escolarização em escolas e classes regulares, ou em escolas e classes bilíngues de surdos (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022).

Retomando o Decreto n.º 10.502/2020, cabe ressaltar que, sob alegação de que a medida poderia gerar segregação entre alunos com e sem deficiência, sua revogação foi um dos pontos incluídos no relatório final da equipe de transição do governo Lula, liderada pelo vice-presidente eleito, Geraldo Alckmin (PSB), que sugeriu ao então futuro chefe do Executivo, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), a revogação de 20 atos e a revisão de 41 medidas, entre decretos, portarias e resoluções do governo de Jair Bolsonaro (PL), totalizando 63 intervenções em medidas tomadas pelo Executivo, sem necessidade de autorização do Congresso. Assim, a revogação do Decreto n.º 10.502/2020 foi assinada pelo atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023, no seu primeiro dia de mandato e também pelos ministros da Educação, Camilo Santana, e dos Direitos Humanos, Silvío Luiz de Almeida, e publicada em edição extra do Diário Oficial da União (DOU) no dia 02 de janeiro de 2023.

A notícia da revogação do “Decreto da Exclusão”, como ficou conhecido o Decreto n.º 10.502/2020, teve grande repercussão na mídia e foi fortemente celebrada por profissionais, especialistas e pesquisadores da educação, por pessoas com deficiência e seus familiares, entidades da sociedade civil que atuam em defesa da educação e por todos aqueles que entendem que a medida abriria caminho para a segregação de alunos com deficiência.

Ainda no que se refere às disputas no campo da Educação Especial, Castro *et al.* (2022) destacam que o processo de regulamentação do novo Fundamental

eb foi marcado por disputas entre as forças políticas conservadoras que atuaram com vistas a garantir a manutenção do repasse de recursos para instituições privadas sem fins lucrativos e os grupos posicionados em defesa do financiamento público exclusivamente para a educação básica pública. Os referidos autores comentam que a trajetória pessoal e política de deputados e senadores que atuaram mais ativamente nas questões que tangenciaram a educação especial na tramitação do Fundeb na Câmara e no Senado, evidencia forte relação desses parlamentares com as instituições privadas de caráter filantrópico:

Pode-se citar o Dep. Eduardo Barbosa (PSDB-MG), que fundou e presidiu a Federação Estadual das Apaes de Minas Gerais por sete mandatos e a Federação Nacional das Apaes por quatro mandatos. O Sen. Flávio Arns (Podemos-PR), relator da PEC nº 26 no Senado Federal, tem em sua história a defesa de repasses de verbas públicas para as instituições privadas sem fins lucrativos, atuantes em educação especial no estado do Paraná [...] (CASTRO *et al.*, 2022, p. 14-15).

Após intensas negociações no âmbito da Câmara e do Senado, consagrou-se vitoriosa a proposta de participação das instituições privadas sem fins lucrativos no fundo público e, conseqüentemente, sua manutenção e funcionamento com oferta de serviços que não raro mantêm as pessoas elegíveis para atendimento pela educação especial em ambientes segregados, contrariando princípios da educação inclusiva (CASTRO *et al.*, 2022).

Castro *et al.* (2022) sublinham um trecho de uma manifestação do Senador Flávio Arns (Podemos-PR) divulgada em matéria publicada no site do *Senado Federal* após a aprovação do novo Fundeb, no dia 18 de dezembro de 2020:

Na área da educação especial, [...] foi mantida a alteração que promove-mos no sentido de se garantir que as entidades beneficentes da educação especial não sofressem qualquer prejuízo. Essa é uma vitória de todos os que lutaram por um Fundeb permanente, com mais recursos e melhor distribuído⁶.

Na continuidade das disputas em torno do novo Fundeb, e considerando que a atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁷ (CNDE) foi ressaltada por Castro *et al.* (2022), que apontam o envolvimento da referida

6 Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/18/confirmada-na-camara-versao-do-senado-para-regulamentar-fundeb-vai-a-sancao>>. Acesso em: 04 fev. 2023.

7 “Constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o País, [...] que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil”. Disponível em: <<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em: 04 fev. 2023.

ONG em vários momentos que incluem desde a etapa de elaboração do texto, à produção de notas técnicas para instruir os votos dos parlamentares até a formação de consensos para aprovação do texto, buscamos na mídia expressões para além daquela mencionada pelos referidos autores, que salientam que, para a CNDE, a aprovação da EC n° 108, “[...] representa uma grande vitória e um grande avanço para a educação brasileira, ampliando recursos, aprimorando a distribuição, prevendo o Custo Aluno-Qualidade como referência e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como avaliação” (CAMPANHA, 2020 *apud* CASTRO *et al.*, 2022, p. 9).

No entanto, o material coletado em matérias jornalísticas, redes sociais e entrevistas indica que, manifestando posicionamento semelhante ao apresentado pelo Senador Flávio Arns (Podemos-PR), o dirigente da CNDE e professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Daniel Cara, anunciou, em tom comemorativo, por meio de entrevistas, textos e mensagens amplamente veiculados na mídia e as redes sociais, a conquista de um suposto “Fundeb 100% público”. O posicionamento do referido dirigente da CNDE pode ser observado em um trecho de sua fala, manifestada à mídia nos momentos que sucederam a aprovação do texto do novo Fundeb e destacado em matéria publicada em 17 de dezembro de 2020 no site da *Carta Capital*:

Para creche, pré-escola, educação no campo e educação especial há possibilidade de financiamento público de estabelecimentos confessionais, comunitários e filantrópicos. Isso é o que já prevê a Constituição. Isso porque, historicamente, a oferta de matrículas dessas etapas contou com o apoio da sociedade, como dos movimentos de caridade. Mantém-se a regra que já funciona hoje⁸.

Gohn (2016) assevera que a CNDE tem sua origem em 1999, no contexto de organização da Cúpula Mundial de Educação no Senegal, “justamente no momento que a educação passa a ser eixo central no discurso das reformas de estado e, ao mesmo tempo, em que se atribui à Educação um papel estratégico no novo modelo de desenvolvimento articulado pelas políticas da globalização” (GOHN, 2016, p. 8). Lançada por um grupo de organizações da sociedade civil brasileira, a Campanha alinha-se em rede com 120 instituições, movimentos ou redes internacionais, a exemplo da Campanha Global, conta com um Comitê Diretivo e Comitês Estaduais em treze estados brasileiros (GOHN, 2016).

De forma semelhante, Tuão (2018), compreende que, sob forte orientação dos princípios defendidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) em Jontiem, Tailândia, cuja organização foi articulada pelo Fundo das

8 Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/fundeb-camara-garante-100-dos-recursos-para-rede-publica-no-fundamental-e-no-medio/>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM) (TUÃO, 2018), a criação da CNDE, está imbricada ao movimento de recomposição burguesa que vem se fortalecendo no Brasil desde a década de 1990. Assim, a CNDE, pautada numa necessidade arranjada de se modificar as definições entre público e privado, promove a expansão de um “terceiro setor” cunhado no voluntariado, na parceria entre o público e o privado no enfrentamento às questões sociais e na responsabilidade social e, a partir de uma aliança entre diferentes setores da sociedade, da política e da economia, nacionais e internacionais, vem construindo propostas e trabalhando para sua consensualidade sob o discurso de demandas históricas pleiteadas pela educação ao longo dos anos (TUÃO, 2018).

A partir da criação de um consenso ampliado em torno da defesa do lema “Educação Para Todos”, a CNDE propõe um projeto que pretende reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe e se materializa no processo de consolidação da hegemonia. Por meio da disseminação de suas ideias e estratégias, utilizando-se de linguagem acessível, a Campanha produz uma espécie de convencimento sobre a “educação de qualidade” e massifica a ideia de protagonismo da CNDE na figura de seu coordenador geral. Nesse viés, a formação de atores sociais é utilizada como estratégia fundamental para a formação de intelectuais orgânicos⁹ que formam uma camada responsável pela difusão das estratégias sistematizadas pelos dirigentes da CNDE que, assumindo o protagonismo na representação política da sociedade civil e trabalhando na transformação dos seus interesses privados em políticas públicas, difunde uma nova pedagogia da hegemonia, tendo em vista a formação de trabalhadores adaptados aos requisitos do século XXI (TUÃO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESQUERDA PARA O CAPITAL E A DIREITA PARA O SOCIAL

Partimos da ideia que “apesar da precariedade histórica dos serviços, do predomínio do assistencialismo e da filantropia, a educação especial é um campo de mobilização e de ganhos para os grupos sociais que se anunciam como seus defensores” (BAPTISTA, 2019, p. 3).

Entendemos que os princípios de filantropia e da caridade que deram origem à educação especial no Brasil, contribuem para a manutenção, criação

⁹ Os intelectuais orgânicos são definidos por Gramsci (2011) pela sua função essencial na capacidade de construir o consenso na sociedade, sobretudo são “gerados diretamente por uma classe e servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia” (GRAMSCI, 2011, p. 30).

e proliferação de instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial e continuam pautando a formulação de políticas para esse campo.

Concordando com Rafante, Silva e Caiado (2019) que a permanência, até a atualidade, do consenso de que a APAE é o lugar da deficiência intelectual, dificulta a constituição de políticas públicas e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, compreendemos que, para além da hegemonia do projeto político conservador, os intelectuais orgânicos da atualidade, destacados pelo prestígio, tanto na esquerda quanto entre os liberais, não têm contribuído para a construção de uma outra direção moral, política e intelectual, mas sim com a construção de consensos sustentados por uma concepção filantropizada e retrógrada sobre a Educação Especial.

Diante disso, entendemos que, embora com intenções e estratégias de ação diferenciadas, trabalham juntas em prol do projeto de conciliação: a esquerda para o capital (COELHO, 2017) e a direita para o social (MARTINS, 2009).

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.
- BARCELOS, Liliam Guimarães; GARCIA, Rosalba M. C.; LORENZINI, Vanir Peixer. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital. *In*: KRAEMER, Graciele M.; LOPES, Luciana. B.; SILVA, Karla. F. W. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 39-57.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996, 36 p.
- _____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- _____. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020. Seção 1, p. 6-8.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secadi, 2008.
- _____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2. ed., 2004b.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília-DF, 2004a.

CASTRO, Vanessa D.; SOUZA, Márcia M.; FRANÇA, Marileide G.; PRIETO, Rosângela G.; MELO, Douglas C. F. A Educação Especial na Tramitação do Novo Fundeb: disputas entre o público e o privado, **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 12, n. 26, p. 1-20, 2022.

COELHO, Eurelino. Estado ampliado, política apequenada. In: MATTOS, Marcelo Badaró. **Estado e Formas de Dominação no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.

____. **Políticas públicas para a inclusão: uma análise a partir da educação especial brasileira**. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, SC. 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, n. esp., p. 7-16, 2016.

GOHN, M. da G. JOVENS NA POLÍTICA NA ATUALIDADE – uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 31, n. 82, p. 117–133, 2018.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – Volume 1: introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce**. 8ª Ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

____. **Caderno do Cárcere – Volume 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 45, e217170, 2019.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento**

Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Teias*, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 40-55, set. 2016.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de Educação Especial (1974/2016).** 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

____. A filantropia como gênese da Educação Especial, *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, 2021.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, mai./ago. 2011.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. Movimentos Sociais e educação especial: reflexões a partir de um balanço de produção. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Anped-Sul, 2016.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **Direita para o Social e Esquerda para o Capital.** São Paulo: Xamã, 2010.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil.** Orientadora: Kátia Regina Moreno Caiado. 2011. 319 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RAFANTE, Heulália Charalo; SILVA, João Henrique; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Federação Nacional das Apaes no Contexto da Ditadura Civil-mi-

litar no Brasil: Construção da Hegemonia no Campo da Educação Especial, **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 64, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. ISSN 2447-4193.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das Apaes no Brasil: hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. Orientadora: Kátia Regina Moreno Caiado. 2017. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

TUÃO, Renata Spadetti. **A Campanha Nacional Pelo Direito À Educação: Determinantes sócio-históricos do projeto de concertação nacional**. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

COVID-19 NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: VIVÊNCIAS COM O SENTIDO DA VIDA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Adriana Braitt Lima¹

Aline Romana Alves Pereira²

Eliane Souza Silva Monteiro Lúcio³

Jonas Periarde de Araújo Raimundo⁴

INTRODUÇÃO

A COVID-19 foi detectada na cidade de Wuhan, na China, ao término de 2019. Devido ao teor de transmissão rápida foi considerada uma pandemia, pois se alastrou no início de 2020 de modo devastador por todo o globo terrestre. Essa transmissão se processa por contágio direto, de pessoa para pessoa, através de gotículas no ar, e por contágio indireto, com a transmissão pela contaminação de materiais com o agente transmissor, vírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome of Coronavirus*) (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

Em todo território brasileiro, o Estado decretou medidas de contingências com o objetivo de diminuir a expansão do SARS-CoV-2. O Diário Oficial do Estado da Bahia (BAHIA, 2020) publicou a suspensão das aulas nas cidades acometidas pelas primeiras notificações da COVID-19. Sendo assim, os estudantes de enfermagem de uma universidade pública desse estado tiveram as

1 Enfermeira, doutora e mestra pela Universidade Federal da Bahia, Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Especialista em Logoterapia e Análise Existencial pela Unilife Sistema de Ensino. E-mail: ablima@uefs.com.

2 Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-graduação da UEFS, especialista em Logoterapia e Análise Existencial pela Unilife Sistema de Ensino. E-mail: alinemaradentro@gmail.com.

3 Pedagoga e psicopedagoga, especialista em Tecnologia Assistiva pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, gestão escolar pela Universidade de São Paulo, Autismo pelo Instituto Superior de Formação Continuada, Logoterapia e Análise Existencial pela Unilife Sistema de Ensino. E-mail: elianelucio4@gmail.com.

4 Psicólogo, especialista em Logoterapia e Análise Existencial pela Unilife Sistema de Ensino. E-mail: jperiarde@hotmail.com.

aulas presenciais interrompidas em um primeiro momento e, em um segundo momento, as aulas foram realizadas por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Tudo isto se estendeu por dois anos. As práticas hospitalares sofreram grande impacto com a suspensão das aulas presenciais.

O sonho do progresso da formação acadêmica e da conclusão do curso de enfermagem foi interrompido. Além disso, o momento pandêmico trouxe o medo, o tédio e a sensação de improdutividade causados pelas mortes, distanciamento social e afastamento das aulas presenciais na academia tornando-se assim uma situação de difícil enfrentamento existencial (VALE *et al.*, 2020).

Diante dessa conjuntura, surgiu a inquietação: como os estudantes de enfermagem vivenciam o sentido da vida no contexto de retorno às aulas presenciais frente a Pandemia COVID-19? Tendo como propósito compreender tais vivências.

A fundamentação teórica-filosófica adotada foi a análise existencial de Viktor Frankl. Esse autor traz concepções e pilares sobre o sentido da vida e direcionamentos que ajudam no enfrentamento frente à situações de crise existencial. Para Frankl, o sentido da vida “[...] é pensado como sentido concreto de uma pessoa concreta, que se encontra em uma situação concreta, que é confrontada com ela [...]. O sentido se modifica de hora em hora e de pessoa (FRANKL; LAPIDE, 2014, p. 138).

Viktor Emil Frankl (1905-1997) nasceu em Viena na Áustria, de pai judeu e secretário do Ministério da Educação e de mãe polonesa dedicada aos cuidados domésticos. Médico psiquiatra e criador da Logoterapia e Análise Existencial (LAE), também conhecida como a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, cujo autores anteriores foram Sigmund Freud (1856-1939) e Alfred Adler (1870-1937), respectivamente fundadores da Primeira Escola Vienense de Psicoterapia e a Segunda Escola Vienense de Psicoterapia (GOMES, 1987).

Os pressupostos da LAE estão dirigidos ao existencial espiritual do ser humano e restituem a imagem do homem superando o reducionismo do sentido vital-pulsional psicanalítico apresentado nas abordagens da psicanálise freudiana e na escola de Adolf Adler que privilegia a vontade de poder como superação do complexo de inferioridade presente no ser humano (FRANKL, 2021).

A LAE busca o sentido para a existência do homem e sua aplicação se destina às pessoas sadias e doentes. Foi concebida por Frankl através dos seus estudos de medicina e filosofia e aprofundada em meio aos seus sofrimentos nos campos de concentração a que foi seu criador foi submetido durante a Segunda Guerra Mundial.

Quando jovem, Frankl (2010) conviveu com altos índices de suicídio na Europa, especialmente pelo contexto da pré-guerra marcado pelo desemprego,

jovens com dificuldades psicológicas devido às notas escolares deficientes, por esse motivo, implementou centros de aconselhamento gratuito em Viena que se expandiram por outros países, fato que possibilitou a diminuição do índice de suicídio no ano de 1928.

A preocupação com as questões existenciais do homem no mundo estava sempre acompanhando e inquietando o médico e psiquiatra Viktor Frankl. Ele optou por ser prisioneiro nos campos de concentração durante a Segunda Grande Guerra onde encontrava sentido ao evitar que os prisioneiros se suicidassem. Frankl, com sua humanidade, urgia por possibilidades para ajudar as pessoas. A reflexão sobre a melhor resposta significa a busca de um sentido para uma melhor resposta, e, ao dar uma resposta à vida, a pessoa está encontrando sentido na vida.

O ser humano é responsável por dar a resposta certa para as perguntas, encontrando o verdadeiro sentido de uma situação. Sentido é algo a ser encontrado e descoberto, não podendo ser criado ou inventado [...] ele é buscado conscientemente [...] na busca pelo sentido, o ser humano é guiado pela sua consciência (FRANKL; LAPIDE, 2014, p. 81).

A LAE define três dimensões do ser humano: *a dimensão física*; *a dimensão psicológica*; e *a dimensão espiritual* (FRANKL, 2017). Essa última formada pelas atitudes perante as dimensões física e psicológica, nutrida pelo “amor, vontade de sentido, ideais, valores, fenômenos intelectivos, racionais e intuitivos, enfim, toda gama da criatividade humana, incluindo os mitos, conceitos, religiosos, fé” (XAUSA, 2003, p. 48-49).

Nesse caminho, Frankl (2010) explica a tridimensionalidade por meio da estrutura da existência humana, com fundamentos em Nicolai Hartmann (1882-1950) que definiu em estratos (corporal, psíquico e espiritual) como uma pirâmide, situando o espiritual no cume de modo hierárquico e Max Scheler (1928-2003) ao estratificar em camadas as dimensões biológica, psicológica e espiritual, de modo que a espiritual estivesse no centro.

Essa visão tripartite do homem com as dimensões possibilita a aplicabilidade da LAE nas diversas áreas da existência do ser humano, sobretudo por não reduzir o homem aos seus condicionamentos psíquicos e biológicos apenas. Dessa forma, é possível utilizar os conceitos antropológicos dessa teoria nos contextos que envolvem a forma do homem se relacionar com o mundo e, especialmente, na educação.

Na visão frankliana, a educação almeja transmitir conhecimento e aguçar a consciência da pessoa para que perceba e capte a exigência inerente a cada situação individual experienciada (FRANKL, 2009). Ou seja, a educação integral do homem perpassa por esta visão e deve contemplar nas atividades educacionais, a

formação humana, em todas as suas dimensões, incluindo a espiritual.

A LAE parte do engajamento do educador com seu educando, na relação com o mundo e a descoberta de valores e do sentido da vida. Por meio dos valores existenciais é possível despertar para o sentido na vida que são: *valores de experiência*, consiste na vivência de algo significativo ou o amor a alguém, como exemplo, a contemplação da arte, da natureza ou uma viagem inesquecível; *valores criativos*, se refere a produção de uma obra, algo que se oferece ao mundo; e *valores de atitude*, resultado de uma situação de sofrimento inevitável. O importante é o modo como se enfrenta, a atitude frente a situação difícil. Quando se vive o sofrimento com coragem e compromisso, a pessoa transforma a situação para o encontro de valores e sentido na vida (FRANKL, 2016).

Os valores existenciais e o sentido da vida emergem da dimensão espiritual da pessoa. A busca de sentido é uma força propulsora que resulta na vontade de sentido, se define como busca de potenciais de realização de sentido na vida. Esse caminho só é alcançado com a transcendência para algo ou alguém diferente de si. Quanto mais dedicar-se a amar outra pessoa ou a ajudar uma causa, mais a pessoa se realiza (FRANKL, 2016).

Nesse tocante, na educação em enfermagem há um contexto de motivações e valores para o cuidado à pessoa, como um dos compromissos que se torna um sentido na vida, considerando os conhecimentos aprendidos, atitudes e consequências da responsabilização. Os valores se baseiam na consciência de responsabilidade para o cuidado com dignidade, proteção, compreensão, preservação e desenvolvimento do ser humano (WALDOW, 1998).

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, ou seja, busca investigar “dados da experiência, as representações, as definições da situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2017, p. 147), como também, se caracteriza pelo caráter descritivo e exploratório pela finalidade de descrever uma “situação social circunscrita” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2017, p. 147). e de explorar uma questão específica em que jamais pode ser investigada por metodologia quantitativa, sobretudo pela sua tendência em abordar fenômenos sociais que resistem à mensuração.

Foram selecionados 23 estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior da Bahia para participar deste estudo. A determinação desse quantitativo de estudantes se deu pelo critério de saturação dos dados que define o encerramento da coleta de dados quando há repetição das ideias ou informações dos dados obtidos, considerando que não somariam significância novos dados ao conteúdo analisado (FONTALLA; RICAS; TURATO, 2008).

Os participantes foram convidados conforme os critérios de inclusão:

estar matriculado no curso de graduação em Enfermagem; estar frequentando o curso de Enfermagem e ser maior de 18 anos de idade. Os critérios de exclusão consistiram na situação de o estudante estar em processo de afastamento, como de licença médica ou outro motivo de afastamento que justificasse a impossibilidade em participar do estudo. Na perspectiva de garantir o anonimato dos participantes optou-se por nomeá-los com pseudônimos e, para tal, escolheu-se *nomes de flores*.

Os aspectos éticos foram seguidos conforme as diretrizes éticas das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, mantendo-se o respeito à dignidade humana e proteção dos participantes do estudo (BRASIL, 2012; 2016) A pesquisa em questão, faz parte de um Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana sob o número do parecer: 3.706.976. Outro aspecto ético, se refere à coleta de dados realizada através de tecnologia remota. Em relação a isso levou-se em consideração as orientações para procedimentos em pesquisas que “envolvem participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual” do Ofício Circular N° 2/2021 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2021).

A coleta de dados aconteceu nos meses de junho e julho do ano de 2022. A divulgação do estudo aconteceu via aplicativo *Whats'App* e, por meio da qual, foram apresentadas as orientações e o convite para participar do estudo. Seguiu nessas orientações o *link* do formulário/questionário confeccionado no *Google Forms* constituído por três partes. Primeiramente, explicou-se em que consistia o estudo e disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde o estudante deveria sinalizar o aceite ou não de sua participação. Na segunda parte, deveriam ser preenchidos os dados de caracterização dos participantes e, na terceira parte, responder às questões do estudo.

A Análise dos dados se processou através da Configuração Triádica (humanista, personalista e existencial) de Vietta (1995, p. 41) que consiste na análise compreensiva e categorial de “vivências como alternativa metodológica de revelação do real nas pesquisas de natureza qualitativa” e produz os dados subjetivos buscando alternativas metodológicas com o intuito de manter a integridade científica.

DESENVOLVIMENTO

Após o resultado das respostas dos participantes, seguindo a análise compreensiva da Configuração Triádica de Vietta (1995), emergiram categorias e subcategorias conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias empíricas da compreensão do sentido da vida de estudantes de enfermagem durante a Pandemia COVID-19. Bahia, 2022.

Categorias empíricas	Subcategorias empíricas
1 Significado do retorno às aulas presenciais para os estudantes frente a pandemia COVID-19	1.1 Expressando tensão, medo, ansiedade, insegurança e dificuldade devido a possibilidade de transmissão da COVID-19, a adaptação ao retorno das aulas e a cobrança de conhecimentos.
	1.2 Desvelando o misto de sentimentos de tensão e temor com a necessidade, expectativa e felicidade do retorno às aulas.
	1.3 Revelando situação de crise existencial, saúde mental afetada, lembrança de adoecimentos e crítica à falta de apoio.
2 Busca de sentido revelada pela esperança, graça de Deus e atitude perante a morte	2.1 Expressando a esperança por dias melhores e a importância de rever os colegas e professores.
	2.2 Revelando a graça de Deus como uma força para sobreviver frente à ameaça, o pensamento no próximo e na graça de Deus.
	2.3 Desvelando o aprendizado em lidar com o sofrimento e possibilidade de morte pela pandemia durante a formação.
3 Sentido de vida frente à pandemia COVID-19 durante o retorno das aulas	3.1 Compreendendo que o sentido de vida está em se formar, aprender e adquirir conhecimento teórico e prático de modo presencial.
	3.2 Despertando para a busca em ser responsável na execução dos cuidados de prevenção da COVID-19 pela preocupação com os colegas, docentes, pacientes e familiares.

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Iremos agora nos deter sobre as categorias propostas, procurando analisá-las.

Categoria 1: significado do retorno às aulas presenciais para os estudantes frente a pandemia COVID-19

A categoria Significado do retorno às aulas presenciais para os estudantes frente à pandemia COVID-19 surge do olhar dos estudantes acerca da experiência com o retorno das aulas presenciais nos âmbitos da sala de aula e, sobretudo, dos campos de prática, ou seja, nos locais de cuidado à pessoa em adoecimento.

Subcategoria 1.1: Expressando tensão, medo, ansiedade, insegurança e dificuldade devido ao conhecimento exigido, a possibilidade de transmissão da COVID-19 e a adaptação ao retorno das aulas

Os estudantes de enfermagem revelam tensões emocionais devido ao retorno das aulas presenciais. Os estudantes *Brinco de princesa* e *Onze horas*, revelam sentimentos de insegurança pela responsabilidade do conhecimento exigido dos outros semestres. Além disso, *Dália* se refere ao despreparo para as aulas práticas

e teóricas. Já *Caliandra*, *Girassol*, *Violeta*, *Jacarandá*, *Alamanda* e *Violeta* se referem ao medo do contato físico com colegas e pacientes, visto que ele pode promover a transmissão da COVID-19 para os familiares. *Boca de leão* lembra o medo que sentiu diante da possibilidade de ser portadora de um vírus que trouxe a morte para várias pessoas.

Momento de muita tensão e incertezas. [...] Com receios e muita ansiedade (*Girassol*)

[...]. Muita demanda e o choque de voltar às práticas depois de muito tempo. Me senti insegura e como se eu não soubesse de nada mais. (*Brinco de Princesa*)

Inicialmente tive bastante medo, quando retornou, me senti pela primeira vez na UEFS, muito mais ansiosa e perdida no tempo, como se tudo tivesse seguido nos anos, e eu estivesse parado em 2020. (*Onze horas*)

Poder estar de perto de quem a gente deve prestar os cuidados humanizados. Porém encontrei dificuldade em retomar as atividades práticas e teóricas após dois anos de pandemia, não me senti preparada para dar o melhor. (*Dália*)

O novo aumento de casos de COVID tem me deixado preocupada. Isso retoma uma certa insegurança de futuro e planos. (*Caliandra*)

Eu era uma pessoa muito mais afetiva em relação ao contato físico e hoje me sinto completamente diferente e restrita a isso. Como abraços, aperto de mão, etc. (*Girassol*)

Um momento de ansiedade por não saber se com o retorno iríamos estar seguros com relação ao contato com os demais colegas. (*Violeta*)

Fico com receio do novo quadro de enfrentamento das doenças e se caso tiver COVID, ser afastada das práticas em campo e perder na disciplina ou perder a experiência. (*Brinco de Princesa*)

Relembrando as experiências práticas e receio de contaminação, principalmente medo de contaminar algum familiar. (*Jacarandá*)

Como se tivesse pisando em ovos, porque quando se pensa que as coisas estão indo bem, aparecem colegas com suspeita ou testando positivo, e a incerteza de estar ou não. (*Alamanda*)

O que me marcou foi ter pegado COVID e ter ficado assintomática aqui no hospital, o local onde estou estagiando. Mas meu irmão e minha cunhada, tiveram contato comigo e tiveram sintomas mais fortes. (*Violeta*).

O que mais me marcou foi o susto que alguns amigos meus viveram ao contrair a COVID 19 e que eu fiquei quando houve a suspeita de eu ser um possível portador desse vírus que matou tantas pessoas. (*Boca de Leão*)

Em outro momento, os estudantes *Primavera*, *Gardênia*, *Dália*, *Jacarandá*, *Calêndula* e *Boca de leão* revelam o desespero marcado pela pressão e dificuldade em precisar se adaptar à nova situação de sair do isolamento, precisar viajar, utilizar transporte coletivo e *Dália* complementa se referindo ao despreparo para o retorno às aulas presenciais.

A volta às aulas presenciais, para mim, foi a coisa mais horrível que aconteceu. Por estar bastante tempo isolada e sem precisar viajar todos os dias

para ir à universidade acabei ficando numa bolha e essa bolha foi destruída de uma vez só com o retorno às aulas presenciais, tendo que me acostumar novamente com tudo o que já tinha perdido o costume, voltando a ter pressão por parte dos professores e sentindo o peso de tudo isso. Foi algo tenso, acaba que a gente mesmo se coloca pressão, por achar que não sabe mais como proceder. (*Primavera*)

É um pouco confuso pois tudo parece novo, como se fosse o primeiro dia. (*Gardênia*)

Vencer um novo desafio. Recomeçar! [...] um desafio muito grande, uma nova adaptação, ansiedade, medo e preocupação. (*Jacarandá*)

Preocupação e apreensão. [...] Sensação constante de sobrecarga. (*Calêndula*)

Algo um pouco difícil devido ao costume de ficar em casa, mas estou superando aos poucos e me readaptando novamente às aulas presenciais. (*Boca de leão*)

Subcategoria 1.2: desvelando o misto de sentimentos de tensão e temor com a necessidade, expectativa, alívio e felicidade do retorno às aulas

Ao mesmo tempo que os estudantes *Flor de maio*, *Alamanda*, *Amarílis*, *Antúrio*, *Lírio*, *Amor perfeito* e *Gardênia* se referem a medo, temor, receio, ansiedade e insegurança com o retorno das aulas. Ao mesmo tempo, ressaltam a felicidade, expectativa e consciência da necessidade de retornar às aulas para dar prosseguimento à vida e, principalmente, sanar os prejuízos de conhecimento técnicos, como destacam *Ipê*, *Orquídea*, *Caliandra* e *Dália*.

Um misto de medo e felicidade. Medo, pois a pandemia ainda está ativa e o retorno ao presencial me deixou nervosa quanto às aulas e as práticas; felicidade por estar novamente adentrando a universidade. [...] O cansaço, ansiedade e aprendizado. (*Flor de maio*)

Um momento de mistura de receio, ansiedade, expectativa. (*Alamanda*)

Inicialmente, teve um impacto muito forte voltar a conviver e dividir ambientes relativamente pequenos com muitas pessoas, causando uma certa ansiedade. Ao mesmo tempo, foi libertador poder estar de volta às atividades mesmo sabendo [...] mesmo após um período difícil, as coisas se ajustam, não “voltam” mas tomam uma nova forma, até mais interessante do que antes. (*Amarílis*)

Foi uma retomada à vida “normal”, um início, com grandes dificuldades, pois ficamos um tempo afastada da Universidade e o nosso corpo, com essa volta, precisou se habituar novamente com a nossa realidade, porém um pouco diferente da nossa realidade anterior. (*Antúrio*)

Voltar para o ambiente hospitalar me deixou muito feliz, mas ao mesmo tempo com receio de aumentar o nível de contaminação. (*Lírio*)

Um pouco temerosa, mas feliz de voltar, de estar a fazer o que amo, me tirar um pouco do isolamento. (*Amor perfeito*)

Sinto que as coisas estão finalmente caminhando após um longo período de pausa, é como se fosse o primeiro dia, mas que, de uma certa forma, não tem tanta insegurança, pois já conheço o ambiente e já tenho uma certa

experiência. Alívio, pois as aulas online eu não conseguia absorver tão bem. Foi uma mistura de alívio por voltar às práticas, retomar as atividades normalmente e, ao mesmo tempo, um receio, pelo tempo que fiquei sem prática e por ser de uma certa forma tudo novo. (*Gardênia*)

Reiniciei esse momento com muita ansiedade e medo. Medo do COVID-19 e medo de não conseguir colocar em prática o que foi visto na teoria pelo fato de ter ficado 2 anos sem ir para campo. Mas por outro lado estou gostando bastante. (*Begônia*)

Estou me sentindo feliz pela redução de casos no atual momento, mas ainda com um pouco de medo de voltarmos a viver o caos que foi e está sendo essa pandemia. (*Boca de leão*)

Achei necessário, afinal o curso de Enfermagem precisa ter o auxílio das aulas práticas. É fazendo e praticando que se aprende. Importante seguir os protocolos de segurança e ter consciência dos riscos. Portanto, deve-se estar ciente e praticar os cuidados para proteger a si e aos demais a sua volta. (*Ipê*)
Era necessário esse retorno, nós precisávamos retornar à nossas atividades nos campos de prática. (*Orquídea*)

Eu estava ansiosa para voltar. Ficar em casa estava me deixando nervosa, pois meu ritmo de trabalho e estudo foi mudado! [...] Então, tive muitos prejuízos financeiros e defasagem no conhecimento, por isso desejava muito voltar, com segurança, ao presencial. (*Caliandra*)

Apesar de ter perdido um certo tempo durante a pandemia, sinto as coisas finalmente caminhando. Tive um certo prejuízo em relação às práticas, pois foi um longo período longe do ambiente hospitalar, mas, aos poucos, tudo vai se ajustando. (*Gardênia*)

Subcategoria 1.3: revelando situação de crise existencial, saúde mental afetada, lembrança de adoecimentos e crítica à falta de apoio

Ao serem abordados sobre o significado no momento de retorno às aulas presenciais, *Primavera*, *Copo de Leite*, *Onze horas*, *Ipê*, *Flor de maio* e *Dália* lembram-se de problemas de saúde na dimensão física e psíquica. *Primavera* complementa que percebe que muitas pessoas como ela, também sofrem de ansiedade e depressão e *Flor de maio* ressalta que se contaminar pode acarretar problemas mais sérios por fazer parte do grupo de risco da COVID-19.

Acabei tendo crises de ansiedade e percebi nesse processo que não estava sozinha, muitos alunos estão sofrendo com ansiedade e depressão nesse retorno. [...]. O que me marcou foi perceber quantas pessoas ao meu redor estão sofrendo com o retorno e com problemas de depressão e ansiedade. (*Primavera*)

Saúde mental afetada. (*Copo de Leite*)

O estágio na clínica de neurologia, exatamente no período em que eu me encontrava ali há um ano, vítima de um TCE. (*Onze horas*)

Ter que seguir em frente perante a tantas adversidades que surgiram, lidar com o preconceito de colegas por ser um pessoa com acompanhamento psiquiátrico. (*Ipê*)

De certa maneira ainda tenho medo de me contaminar, por eu já ter problemas respiratórios e por levar algo para dentro da minha casa e acabar

contaminando também a minha família. (*Flor de maio*)

Mantendo os cuidados, segurança pessoal e social, pensando na coletividade. Diante disso, estou vivendo fases ruins, ansiedade e sinais de depressão. (*Dália*)

As estudantes *Copo de Leite* e *Primavera* compreendem que existe falta de apoio dos líderes do governo e das universidades no que se refere ao cuidado com a saúde mental frente ao retorno às aulas presenciais. *Gardênia* destaca que a pandemia afetou o psicológico das equipes de saúde e pacientes.

Imprudência dos governantes e reitores. [...] A falta de compreensão dos docentes frente aos problemas causados pela pandemia. Minhas amigas estão sofrendo com esse retorno. Aliás, a maioria dos estudantes. Ouço sempre os mesmos relatos. (*Copo de leite*)

Acho também que a universidade deveria dar mais atenção aos alunos nesse momento, pois percebi que não temos apoio amplo quando o assunto é a saúde mental dos alunos nesse retorno pós pandemia. (*Primavera*)

A forma como a pandemia tem afetado o psicológico das pessoas e principalmente quando se observa nas relações entre a equipe de saúde e os pacientes. Percebo que alguns profissionais parecem ter perdido a sensibilidade para tratar além das necessidades físicas dos pacientes. (*Gardênia*)

Categoria 2: busca de sentido revelada pela esperança, graça de Deus e aprendizado vivenciado

A categoria *Busca de sentido revelada pela esperança, graça de Deus e aprendizado vivenciado* emergiu das subcategorias: *Expressando a esperança por dias melhores e a importância de rever os colegas e professores*; *Revelando a graça de Deus como uma força para sobreviver frente a ameaça, o pensamento no próximo e na graça de Deus*; e *Desvelando o aprendizado em lidar com o sofrimento e possibilidade de morte pela pandemia durante a formação*. Aqui, os estudantes desvelam o vívido resultado da sua resiliência com o enfrentamento do retorno às aulas presenciais.

Subcategoria 2.1: expressando a esperança por dias melhores e a importância de rever os colegas e professores

As estudantes *Boca de Leão*, *Manacá da Serra*, *Caliandra*, *Lírio*, *Amor Perfeito* e *Alamanda* apreendem que o retorno às aulas presenciais traz a esperança para uma vida melhor e “normal”, ou seja, um retorno à rotina livres do vírus da morte, da contaminação e de tantos medos e angústias.

A palavra que define minha vida no momento frente à volta das aulas presenciais e a COVID é esperança de uma vida melhor sem esse vírus levando tantas pessoas importantes como Paulo Gustavo, entre tantos outros artistas admiráveis. (*Boca de Leão*)

Retornar às práticas, pra mim, foi símbolo de esperança, pois por muito

tempo nós não tínhamos expectativa de quando iríamos vivenciar novamente tal experiência. (*Manacá da Serra*)

Esperança de voltar à vida “normal”, no antigo ritmo de estudo e de vivências. (*Caliandra*)

Um momento onde pude sentir a rotina voltando ao normal, mesmo que estivéssemos tomando algumas precauções para evitar contaminação do COVID-19, fiquei bastante esperançosa e ansiosa para voltar às aulas presenciais. (*Lírio*)

Esperança de tudo “voltar” à normalidade. Não tem como voltarmos ao que éramos antes da pandemia, mas temos a possibilidade de vivermos como antes, sem tantos medos, angústias e inseguranças. (*Amor Perfeito*)

Eu penso que as coisas vão melhorar. (*Alamanda*)

Além disso, *Jacarandá*, *Amarílis* e *Orquídea* corroboram que a possibilidade de rever os colegas e professores de modo real, longe de telas e conexões digitais, é o que marca essa volta às aulas presenciais.

Rever os colegas e os professores, sem dúvida, é a melhor coisa desse retorno (*Jacarandá*)

Poder estar ao lado dos meus professores, com interações reais e não em telas tem sido marcante após tanto tempo de conexões distantes e digitais. (*Amarílis*)

Voltar para o ambiente acadêmico, rever os colegas, professores e amigos é algo que não tem preço, é incrível. (*Orquídea*)

Subcategoria 2.2: revelando a graça de Deus como uma força para sobreviver frente à ameaça; o pensamento no próximo e na graça de Deus

Os estudantes *Antúrio*, *Dália* e *Orquídea* vivenciam momentos de dificuldade com o retorno das aulas presenciais como também expressam a graça de Deus como um conforto e força de um parceiro com o qual dialogam sobre a oportunidade de retorno à vida “normal”; de não testar positivo e pelo discernimento durante a execução do cuidado à pessoa no campo de prática hospitalar.

É um sentimento de “nossa eu sobrevivi”, pois foi um momento muito difícil, em que não tinha expectativas de melhoras, muitas pessoas morreram, foi um momento tenso. Mais graças a Deus, Ele me deu essa oportunidade de voltar a uma vida “normal”, com alguns problemas que devem ter sido gerados durante a pandemia, mas que estão sendo superados ao longo dos dias. O meu estágio foi na USF, e foi maravilhoso, graças a Deus, à docente maravilhosa e a equipe da USF. Apesar de ter que me acostumar com o uso da máscara em tempo integral, consegui desenvolver bem o meu estágio. [...] Quando falou que iria retornar às aulas presenciais, eu fiquei tensa por conta das dificuldades do dia a dia, como eu me deslocar todos os dias que tem estágio ou aula para Feira, fiquei com medo de não conseguir ir, devido às dificuldades financeiras, a questão do transporte também mas, graças a Deus, consegui ir. (*Antúrio*)

Há pouco mais de 10 dias a minha amiga adquiriu o vírus, durante esse tempo tivemos que aprender a convivência dentro da nossa própria casa,

uso de máscara, álcool em gel, passando o dia todo dentro de um quarto e pouco nos encontrávamos, as refeições eram separadas, era visível a tristeza e preocupação dela. Mas, graças a Deus, eu não testei positivo. (*Dália*)
Meu sentido de vida é realmente a alegria de estar retornando à vida normalmente, ainda tendo os cuidados, mas com a certeza de dias melhores e experiências enriquecedoras. [...] Pra mim, o medo inicial até mesmo de tocar no paciente, aquele receio de se contaminar, isso foi algo muito marcante, pra mim, no início. O primeiro paciente que eu cuidei depois do retorno das práticas presenciais, eu precisei me concentrar muito, pedindo muito discernimento a Deus para que pudesse prestar o melhor cuidado possível, pois eu estava com muito medo e nervosa, e apesar de não ser um paciente com sintomas pra COVID, eu tinha muito medo de me infectar. (*Orquídea*)

Subcategoria 2.3: desvelando a atitude em lidar com o sofrimento e possibilidade de morte durante a pandemia durante a formação

As situações de finitude da vida vivenciadas pelos estudantes de Enfermagem *Ipê*, *Calêndula* e *Girassol* trouxeram sofrimento e dor como também o enfrentamento de perceber o aprendizado nessas experiências, o lado positivo, a atitude que fortalece, o ânimo em continuar na área e a vontade de não perder tempo frente a sensação das perdas.

Enfrentar as dolorosas perdas de pessoas queridas que por dias me paralisaram. Contudo, existe também o lado positivo disso tudo, aprendi que podemos tirar da dor, do sofrimento o entendimento para vários processos da vida e fazer disso uma lição que vai nos moldando e fortalecendo. Em algumas dessas situações, muitas vezes, serve até como motivação a prosseguir. (*Ipê*)

A minha vida tem sentido em me enxergar vivenciando essa situação e ter ânimo em continuar na área, tendo as práticas e aprendendo a lidar com o medo, tanto com o paciente, quanto com as doenças que podem estar atreladas a ele. Me sinto mais tranquila nesse momento pois acredito que os piores momentos já passaram. (*Calêndula*)

Completamente diferente de quando não tínhamos passado pela pandemia, a sensação de morte e também a vontade de não perder nenhum dia da vida traz um misto de muitas emoções. Mas acredito que pensar no próximo está muito mais intenso em mim e os cuidados pessoais e saúde mental muito mais forte. (*Girassol*)

Categoria 3: sentido de vida frente a pandemia COVID-19 durante o retorno das aulas

Subcategoria 3.1: compreendendo que o sentido de vida está em se formar, aprender e adquirir conhecimento teórico e prático de modo presencial

Os estudantes de Enfermagem *Manacá da Serra*, *Amor Perfeito* e *Gardênia* ressaltam que o sentido de suas vidas neste momento de retorno às aulas está em

alcançar a formatura, por esse motivo entendem o valor desse momento nas suas vidas, possibilidade de maior aprendizado, busca do tempo perdido pelo atraso do curso, novas experiências, autonomia e desejo de ajudar as pessoas.

Atualmente meu grande sentido de vida tem sido alcançar a tão esperada formatura. [...] então, retornar ao modo presencial tem sido maravilhoso, pois me proporciona um maior aprendizado e a aquisição de novas experiências que com certeza acrescentarão na minha vida profissional. (*Manacá da Serra*)

A busca pela formatura e realizações pessoais, poder ter a autonomia e realmente atuar ajudando pessoas e poder dar melhores condições para minha família. (*Amor Perfeito*)

Me sinto mais tranquila, o período da pandemia atrasou bastante as coisas, mas, agora, as coisas estão voltando e apesar do tempo perdido, sinto que agora tudo faz muito mais sentido, o curso tem ainda mais significado para mim. (*Gardênia*)

Os estudantes de Enfermagem *Orquídea*, *Gardênia*, *Begônia* e *Azaléia* revelam configurações de sentido de vida perante o retorno às aulas presenciais como a aproximação da teoria à prática, trazendo melhor conhecimento; pelo contato com os pacientes, o que proporciona o olhar integral do cuidado; pela troca de experiências com os profissionais de saúde.

O retorno das aulas presenciais foi de grande importância para que nós estudantes, principalmente, nós que somos da Enfermagem, retomássemos nossas práticas em laboratórios e nas unidades hospitalares. Isso permite uma aproximação entre a teórica e a prática, aprofundando nosso conhecimento. Eu prefiro aulas presenciais, pois consigo me concentrar melhor, fazer questionamentos sobre os assuntos abordados em sala de aula, proporcionando um melhor aproveitamento do conteúdo. (*Orquídea*)

Foi um período de muitas mudanças e com uma dificuldade enorme para se adaptar ao “novo” e com as aulas remotas sentir muita falta do presencial e também sentir um déficit no aprendizado. Então para mim, mesmo convivendo ainda com a COVID - 19. O retorno às aulas presenciais está sendo bom, e enriquecedor de aprendizagem, principalmente as práticas em campo. [...] o contato mais próximo com alguns pacientes. Com isso conseguir perceber a importância da humanização e da empatia que o profissional de saúde deve ter com os pacientes porque cada paciente possui patologias e necessidades diferentes. Então, foi possível durante esses 15 dias em campo ter um olhar mais integral e individual com cada paciente de acordo com as particularidades e prioridades de cada um. Além da troca de experiências e ensinamentos dos profissionais do hospital conosco que ainda somos acadêmicos. (*Begônia*)

Foi de suma importância para meu aprendizado por causa das aulas práticas. No ensino remoto, eu senti que não aproveitei o máximo das disciplinas básicas e não tivemos prática. Então, está sendo bastante complicado ter esse primeiro contato com a universidade mediante as mudanças. (*Azaléia*)

Subcategoria 3.2: despertando para a busca em ser responsável na execução dos cuidados de prevenção da COVID-19 pela preocupação com os colegas, docentes, pacientes e familiares

Os estudantes de enfermagem *Lírio*, *Amarilis*, *Amor Perfeito*, *Azaléia*, *Violeta*, *Orquídea*, *Manacá da Serra* e *Onze Horas* expressam vivências do modo como está sendo o retorno aos campos de práticas hospitalares, escolas e creches. Configuram o sentido de suas vidas em ser responsável com o cuidado consigo, a equipe, colegas e com as vidas que irão cuidar. Eles se referem à dedicação, à atitude e ao rigor em promover a utilização dos equipamentos de proteção individuais e à obrigatoriedade das medidas de segurança.

Durante apenas duas horas na prática do campo de Acolhimento e Classificação de Risco, chegaram 3 pacientes com desconforto respiratório, saturação baixa, ou seja, sintomas do COVID. Essas situações me deixam angustiada, pois é uma prova de que a pandemia pode estar piorando. [...] O COVID-19 mudou muitas coisas, não consigo me imaginar entrar em um ambiente hospitalar sem utilizar a máscara, pois é uma medida que protege tanto o profissional, estudante, quanto o paciente. (*Lírio*)

Com serenidade, sabendo que corro riscos, mas que estes são minimizados dependendo das minhas atitudes para aumentar a segurança, como a utilização correta de equipamentos de proteção individual. Sempre que um paciente está suspeito, liga um alerta, mas vem sendo algo fácil de contornar. (*Amarilis*)

Ações realizadas em escolas e creches, o contato com as crianças e saber como elas veem o mundo com o COVID, elas podem nos ensinar muito. (*Amor Perfeito*)

Está sendo uma experiência bem diferente, “aproveitadora” (sic)_ vamos dizer, mas causa um medo e um certo receio de lidar com os pacientes, tanto pelo cuidado com ele quanto com o cuidado com a nossa equipe. (*Azaléia*)

Estou aceitando tranquilamente, pois além do estágio pela UFES, faço estágio no hospital através do núcleo de segurança do paciente, então me acostumei em ter contato com os pacientes internados. (*Violeta*)

Consigo lidar bem, não sinto mais tanto medo como sentia no início, acho que com a diminuição dos casos, me sinto mais segura, mas nunca deixo de tomar cuidado na utilização dos equipamentos de proteção individual. (*Orquídea*)

Hoje nós temos mais rigor ao longo das práticas, prezamos muito mais pelas medidas de proteção individual quando comparado ao contexto não pandêmico. (*Manacá da Serra*)

Estou tentando me sair bem, da melhor maneira possível, porém me sinto ainda desabrochando. Porém acredito que irá dar tudo certo, se eu continuar me dedicando. (*Onze Horas*)

Os estudantes de Enfermagem *Ipê*, *Begônia* e *Copo de Leite* se referem ainda à higienização das roupas e sapatos, como também à atualização do esquema de vacinas.

Estou tendo a experiência de atuar em uma época que ficará para a história. Tenho buscado ter os cuidados dobrados como o não uso de adornos, mesmo que pequenos. A higienização das roupas usadas nas práticas; são lavadas separadas das demais, sapatos retirados antes de entrar em casa, assim como estar com a vacinação atualizada. A responsabilidade comigo, docentes, colegas, pacientes e famílias. De modo que, apresentando qualquer sintoma gripal, o corpo docente será imediatamente, informado, realizar o teste para evitar complicações maiores e uma possível disseminação do vírus. (*Ipê*)

Sinto que as coisas não podem parar, precisamos mesmo estar em movimento, mas tomando todos os cuidados possíveis, usando principalmente a máscara que acho o meio de proteção mais importante para o momento, além da vacinação. (*Begônia*)

Tem ficado difícil acreditar que vai ficar melhor. Pois, mesmo com a vacina, não nos deixa estar em paz diante desse caos chamado Covid-19. (*Copo de Leite*)

Está sendo um momento tranquilo! Recebi bastante apoio dos professores e máscaras específicas para uso. (*Caliandra*)

Compreensão das vivências dos estudantes de enfermagem com o sentido da vida no contexto de retorno às aulas presenciais frente a pandemia Covid-19

A educação tem a meta de buscar transmitir conhecimentos teóricos e práticos, assim como aguçar a consciência do estudante para que perceba de maneira acurada a exigência que cada situação individual vivida está a exigir uma resposta com responsabilidade (FRANKL, 2009).

As vivências dos estudantes de Enfermagem com o sentido da vida, durante a Pandemia COVID-19, no contexto de retorno às aulas presenciais, trouxeram três categorias que configuraram os significados marcados pelo medo e temor, ansiedade e alívio, dificuldade e felicidade, necessidade e expectativa. Tensões que representam um processo dicotômico entre o ser e o dever ser. Uma latência de inquietação pelo novo momento de retorno às aulas presenciais que trouxe tantos desafios e enfrentamentos quanto possibilidades e busca de sentido.

Esse processo é intitulado de noodinâmica, ou seja,

o homem precisa de um certo grau de tensão, de uma medida de tensão, de uma medida saudável e doseada de tensão. Não se trata de homeostase a qualquer preço, mas sim de noodinâmica, conforme a terminologia por mim adotada para designar o campo de tensão polar que se abre entre o homem e o sentido [...] (FRANKL, 2010, p. 7).

Os estudantes de Enfermagem enfrentam um misto de emoções, expressão de estar vivo frente à existência como ser-no-mundo, perante as circunstâncias às quais estão expostos e que exigem um caminho que possa ser direcionado com sentido. Caminho que somente eles poderão trilhar e perceber por mais íngreme que seja este percurso. Sentem medo de contato

físico (um abraço e um aperto de mão), de transmitir para algum familiar, do peso em ser cobrado o conhecimento adquirido, revelados respectivamente por *Girassol*, *Jacarandá* e *Calêndula*.

Os estudantes têm consciência da necessidade do retorno às aulas presenciais e eles não fogem. Enfrentam o estado de noodinâmica ao qual estão expostos na sua existência. Elevam o seu estado às alturas, transcendem para entender que retornar é preciso como referido por *Ipê*, *Orquídea*, *Caliandra* e *Dália*. Os estudantes conseguem se libertar dos sentimentos negativos para perceberem o alívio e a felicidade em enfrentar a responsabilidade do compromisso acadêmico.

O objeto do medo é o próprio medo, que aparece com a ansiedade da ansiedade, pois o “medo do medo aumenta o medo” e a “fuga do medo” é uma reação do medo do medo (FRANKL, 2016, p. 119-220). Na visão de Lima (2020, p. 147) o “sentimento de medo ofusca a visão do estudante de enfermagem frente ao tornar-se responsável pelo cuidado”. Isso ainda é permeado pela preocupação em não responder ao que lhe está sendo exigido: o conhecimento ministrado ao longo dos semestres cursados.

Contudo, os estudantes de Enfermagem conseguem se libertar do medo pela consciência de responsabilidade. A ontologia frankliana define esse encontro com a liberdade para responsabilidade como um despertar para uma consciência transcendente, possibilidade para tomada de decisão em ser responsável perante as adversidades da vida (FRANKL, 2021).

A decisão entre o caminho do certo e o do errado acontece na direção que a consciência ilumina. A consciência consiste no “órgão de sentido” que direciona o ser humano ao encontro do significado de sua escolha, considerando que o ser humano é livre para decidir ou não de acordo com a voz de sua consciência, fato que possibilita a descoberta de sentido singular de uma situação concreta (FRANKL; LAPIDE, 2014).

Alguns estudantes lembram-se, nas suas vivências, dos estados de adoecimento nas dimensões físicas e psíquicas, ou seja, das situações de crise existencial, saúde mental afetada e problemas respiratórios, fator de risco para a COVID-19, assim como a negligência das autoridades governamentais e reitores de universidade em apoiar os profissionais de saúde e estudantes.

Nessa perspectiva, os estudantes de Enfermagem, mesmo revelando o adoecimento no campo psicofísico, trazem nos depoimentos as pistas para os enfrentamentos. Numa concepção ontológica da Análise Existencial, que tem como fundamentação as dimensões biológica, psicológica e espiritual, consideram o ser humano uma totalidade e unidade. O ser humano não pode ser dividido, ou seja, não existe com apenas uma das partes, é unidade, apesar da multiplicidade das diferentes partes (FRANKL, 2017).

A busca e vontade de sentido são apresentadas pelos estudantes de Enfermagem pelo expressar da sua dimensão espiritual. Para Xausa (2003, p. 48-49), discípula de Frankl, a dimensão espiritual seria instituída de “afetos, amor, vontade de sentido, ideais, valores, fenômenos intelectivos, racionais e intuitivos, enfim, toda gama da criatividade humana, incluindo os mitos, conceitos, fé, religiosidade e manifestações místicas”.

Essa manifestação individual de despertar para o sentido com pilares de liberdade, consciência e de ser responsável se situa na possibilidade do ser humano se mostrar como pessoa espiritual. Possibilidade de acreditar em ser melhor e vir a ser melhor, nutrida pelo que de concreto vivência e guarda no seu arquivo eterno; de forma que consegue se manifestar como ser autotranscendente por acreditar no sentido, pelos valores que decide seguir na sua existência.

Sobre a autotranscendência, Frankl (2017) afirma que significa ir além de si mesmo, para alguém ou alguma coisa, uma motivação principal do ser humano livre de quaisquer condições internas dele próprio; sejam elas equilíbrio interior ou prazer, orientado para o mundo e nesse mundo busca se realizar com um sentido.

Nesse tocante, os estudantes de Enfermagem revelaram esperança, graça em Deus e força em aprender apesar das dificuldades vivenciadas. Os estudantes têm esperança de uma vida nova e melhor com o retorno das aulas presenciais, livres da angústia da presença do vírus da COVID-19. O ser humano frente às situações de estar perdido na vida, acredita num novo caminho, na sua existência plena e autêntica, traz de volta a esperança, “acredita que é possível dar uma resposta diferente para decidir livremente em cada momento como construir sua própria história, enfatizando o seu ‘poder-ser’” (MARINO, 2010, p. 8).

Além disso, o retorno presencial, os livra das telas *onlines* que os tornavam distantes do contato humano. *Jacarandá*, *Amarilis* e *Orquídea* refletem sobre a possibilidade de reencontro com os colegas e professores como algo de primoroso valor e afeto.

A dimensão espiritual também comporta a crença e a fé em Deus, onde Deus significa um parceiro íntimo da pessoa com o qual a pessoa dialoga (FRANKL, 2017). Os estudantes apontam Deus como um amparo, um ser ao qual expressam o conceber o consolo da sua graça frente à situação enfrentada, uma força que os ajuda a sobreviver apesar de tudo, como dito por *Antúrio*.

A vivência da Pandemia COVID-19 vem acompanhada do estigma da possibilidade de morte. Os estudantes revelaram o sofrimento e a dor pelas perdas de pessoas queridas. Ao mesmo tempo, desvelam estar aprendendo a lidar e buscando motivação para prosseguir, atitude otimista frente a essa tragicidade. Nesse contexto, *Girassol* expressou profundamente “a vontade de

não perder nenhum dia da vida” frente à sensação de morte. Tal assertiva denota o sentido frente à possibilidade de morte ao qual Frankl (2016) afirma que o importante é perceber o melhor em cada situação vivida: fazer da finitude da vida uma motivação para agir de modo responsável. Nesse caminho, *Girassol* acredita que “pensar no próximo está muito mais intenso”, assim como, “os cuidados pessoais e saúde mental muito mais fortes”.

Frente ao discutido até o momento, compreendeu-se a busca de sentido do estudante de Enfermagem, apesar da situação concreta que o acompanha na sua existência frente ao retorno às aulas presenciais. Essa busca é guiada pela consciência intuitiva que o motiva para liberdade da vontade e a vontade de sentido. Tais pressupostos são pautados na intencionalidade que significa estar com a pessoa na sua essência, um ato intencional para com a pessoa, percebendo possibilidades guiadas pela realização de sentidos e valores para nossa própria sensação de bem estar (FRANKL, 2017). Esses sentidos revelados até então se mostram como configurações de sentido que nutrem o sentido na vida.

Seguindo esse pensamento, os estudantes revelaram que o retorno às aulas presenciais era extremamente necessário para a realização do seu sentido da vida: se formar em Enfermagem e a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o exercício profissional. Além disso, a estudante *Amor Perfeito* declara que com a profissão de enfermeira terá autonomia, possibilidade de ajudar as pessoas e dispensar melhores condições de vida à sua família.

A Logoterapia e Análise Existencial explica que o “ser humano é responsável por dar respostas certas às perguntas, encontrando o verdadeiro sentido de uma situação. Sentido é algo a ser encontrado e descoberto, não podendo ser criado ou inventado” (FRANKL; LAPIDE, 2014, p. 81). Assim, o sentido da vida é o alicerce efetivo da existência humana, não pode ser receitado, não pode ser dado, mas sim encontrado. A pessoa se torna consciente de sua própria responsabilidade em plenitude quando encontra o sentido considerando que a própria pessoa escolhe pelo que, diante de que e de quem ele se julga responsável (FRANKL, 2016).

A responsabilidade surge como um princípio que norteia o caminho do estudante nessa trilha. O seu senso em agir certo, pela busca em utilizar as medidas de precauções por meio do uso de equipamentos de biossegurança e condutas de prevenção, traduz-se em atitudes que, uma vez estabelecidas, revelam o modo de agir nesse novo momento. Para tanto, conferem as boas condutas, o aprendizado e a preocupação com a prevenção ao cuidado com a vida das pessoas que os cercam, colegas, docentes, profissionais de saúde e familiares, assim como a preocupação em defender o cumprimento do esquema vacinal.

REFLEXÕES POR DIZER SIM À VIDA APESAR DA PANDEMIA COVID-19

Este estudo surgiu da indagação de pesquisa, como se dá o sentido da vida nas vivências dos estudantes de enfermagem durante a Pandemia COVID-19 no contexto de retorno às aulas presenciais? Inquietação que nos instigou pela busca da compreensão desse momento existencial e concreto no contexto atual. Nessa perspectiva, compreendeu-se que os estudantes responderam com um “sim” de que é possível dizer sim à vida, apesar de tudo.

Decerto que a perspectiva da busca do sentido na educação não é fácil. Muitos são os desafios pelo medo e desespero perante o conhecimento exigido dos outros semestres e dos dois anos sem práticas nos campos de cuidado, além do estigma da morte que circunda a Pandemia COVID-19. Além da responsabilidade de estar a cuidar de vidas e conviver com pessoas em casa e a possibilidade de transmitir o vírus.

Entretanto, a responsabilidade em buscar práticas seguras, de aprender a lidar com a doença seguindo as recomendações necessárias e o agir certo tornam-se um caminho para seguir, para se chegar de fato ao tão esperado sentido de vida dos estudantes de Enfermagem, ou seja, obter o grau de enfermeiro com conhecimento e autonomia para ter recursos financeiros para ajudar a família e atuar de modo assertivo no exercício profissional. Há uma aposta na vida como um sentido dado à existência.

Ao concluir este estudo, nós, docentes de pessoas em instituições de ensino, experimentamos um sentimento de dever cumprido no que tange à essa questão: ter tornado possível a visibilidade sob o olhar dos próprios estudantes do fenômeno de retorno às aulas frente a Pandemia COVID-19. Que este estudo traga reflexões aos educadores pelos conteúdos desvelados para uma ampliação da educação em Enfermagem frente às dificuldades apresentadas pelos estudantes. Que novos espaços de discussões possam ser revelados e implementados para uma educação que busque não apenas transmitir conhecimentos teóricos e práticos, mas que almeje abordar com meios e estratégias qualitativas o sentido de vida e os enfrentamentos aos quais os estudantes estão expostos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago Antônio Avella de. **Logoterapia e análise existencial**: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2013.

BAHIA (Estado). **Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador, BA, Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de->

-16-de-marco-de-2020. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.** Brasília: Conep, 2021. Ofício Circular Nº 2/2021, de 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: PIRES, Álvaro P. *et al.* **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 127-153.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete.; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8D-cW5YNWVkyMVBhrN/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus.** Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O que não está escrito nos meus livros: memória.** São Paulo: É Realizações, 2010.

_____. **A busca de Deus e questionamentos sobre o sentido: um diálogo.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O homem em busca de um sentido.** 4. ed. Lisboa: Lua de Papel, 2016.

_____. **Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas.** Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2017.

_____. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia.** São Paulo: Paulus, 2021.

_____. LAPIDE, Pinchas. **A busca de Deus e questionamentos sobre o sentido: um diálogo.** Tradução: Márcia Neumann. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GOMES, José Carlos Victor. **Logoterapia: a psicoterapia existencial humanística de Viktor Emil Frankl.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

LIMA, Adriana Braitt. **Sentido de tornar-se responsável pelo cuidado nas vivências dos estudantes de enfermagem.** Curitiba: Editora CVC, 2020.

MARINO, Heloísa Reis. Prefácio. In: FRANKL, Viktor Emil. **O que não está escrito nos meus Livros: memórias.** Tradução: Cláudio Abeling. São Paulo: É

Realizações, 2010. p. 7 - 11.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 03 jul. 2020.

VALE, Ayane Ferreira Gaspar do. *et al.* Vivências de estudantes de enfermagem frente à pandemia COVID-19 na perspectiva do existencialismo frankliana. In: **Anais do CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO (CONVIBRA) GESTÃO, EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE**, 9., 2020, [On-Line]: Convibra, 2020. Disponível em: https://convibra.org/congresso/res/uploads/pdf/artigo_24119_2020294319.pdf Acesso em: 01 de out. de 2021

VIETTA, Edna Paciência. Configuração triádica, humanista-existencial-personalista: uma abordagem teórica-metodológica de aplicação nas pesquisas de enfermagem psiquiátrica e saúde mental. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 31-43, jan. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/X6RtRVBp5Wpkd3Dft4BDFRM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

WALDOW, Vera Regina. Definições de cuidar e assistir: uma mera questão de semântica? **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 1, n. 19, páginas???, mês??? 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//index.php/rgenf/article/view/4170> Acesso em: 01 de out. de 2021.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **O sentimento dos sonhos na psicoterapia em Viktor Frankl**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAPÍTULO 9

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO HOSPITALAR: TECENDO REFLEXÕES, ALINHAVANDO CAMINHOS

Ana Carolina Oliveira¹

Cristiane Rosa²

Jussara Monteiro³

Raquel Donizete⁴

Andrea Bruscato⁵

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social prescrito no Artigo 6º da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988). Isso significa dizer que ela é condição fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Além de favorecer a inclusão e a justiça social no combate às desigualdades sociais, a educação cria condições para o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. O direito à educação deve ser garantido pelo Estado e se consolida como uma cláusula pétrea, na qual o Poder Público, mediante a elaboração de políticas públicas, busca promovê-la e garanti-la. Constituída por diferentes práticas e sob diferentes modalidades, a educação é um processo amplo que se desenvolve não apenas na escola, mas também em ONGs, clubes, igrejas e, até mesmo, em hospitais. No Brasil, a

-
- 1 Licenciada em Pedagogia (FMU). Especializanda em Pedagogia Hospitalar (Uninter). Professora vinculada à SEDUC-SP, atuante na Classe Hospitalar do HSP. E-mail: pedagohospitalaranacarolina@gmail.com.
 - 2 Licenciada em Pedagogia (UniPaulistana). Especialista em Pedagogia Hospitalar (Claretiano). Professora vinculada à SEDUC-SP, atuante na Classe Hospitalar do HSP. E-mail: c.rosa.silva2011@bol.com.br.
 - 3 Licenciada em Pedagogia (FACDOTT). Especializanda em Pedagogia Hospitalar (Uninter). Professora vinculada à SEDUC-SP, atuante na Classe Hospitalar do HSP. E-mail: pedagohospitalarjussara@gmail.com.
 - 4 Licenciada em Pedagogia (UNICID). Especializanda em Educação Especial (Anhanguera). Professora vinculada à SEDUC-SP, atuante na Classe Hospitalar do HSP. E-mail: raquel.donizete@bol.com.br.
 - 5 Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Coordenadora da Classe Hospitalar (HSP/Unifesp). Orientadora das co-autoras desse capítulo. E-mail: bruscato@unifesp.br.

educação hospitalar surgiu em 1950, no estado do Rio de Janeiro (FONSECA, 1999), mas somente em 1961 é que ela se insere em documentos oficiais, vinculada à Educação Especial (RIO DE JANEIRO, 1961), por compreender que as crianças e adolescentes hospitalizados necessitavam de uma ação especial, permeada por características próprias que envolvessem o cuidar e o aprender.

De lá para cá, o país teve outros marcos legais na educação hospitalar, como a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994), que insere, pela primeira vez, a expressão “classe hospitalar” como “ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar” (BRASIL, 1994, p. 20).

A inclusão de pedagogos neste espaço foi fortalecida pela Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente que acolheu na íntegra o texto elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria que prescreve no Artigo 9: “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (CONANDA, 1995).

Com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica especificando, no Artigo 13, a necessidade de implementar classes hospitalares como forma de garantia ao direito educacional aos alunos hospitalizados. De acordo com Oliveira (2019), em 2015, o Brasil contava com 143 classes hospitalares. Pode parecer um número alto, mas não para as dimensões brasileiras, visto que, em 2021, o país contava com 8.870 hospitais (CONASS, 2022). Embora o ordenamento legal assegure o atendimento educacional durante o período de internação, aos alunos da educação básica (BRASIL, 2018), muitos hospitais com leitos pediátricos ainda não possuem esse atendimento (BRUSCATO; MONTEIRO, 2021).

Desta forma, este estudo busca dialogar com a educação hospitalar e suas interfaces, tecendo reflexões e alinhando caminhos ao reconhecimento formal de que as crianças e adolescentes internados para tratamento hospitalar possuem necessidades educativas, assim como qualquer outra criança (AMARAL; SILVA, 2008). Conforme pontuaram Souza e Rolim (2019, p. 407):

Entender a educação hospitalar envolve questionamentos sobre as possibilidades de o educando que vivencia a situação de enfermidade continuar o processo educacional em consonância com a faixa etária e fase escolar, mesmo em situação de internação. Esse movimento passa pelo reconhecimento de que a criança é sujeito de direitos e, mesmo hospitalizada, mantém a necessidade de vivenciar experiências comuns à sua idade, como o brincar e o estudar.

Apoiada na pesquisa bibliográfica, foram realizadas revisões de obras sobre o tema, entre os anos de 2018 e 2022. Segundo Gil (1991, p. 44), a mesma “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Severino (2007) corrobora afirmando que ela é realizada em documentos impressos, como periódicos e teses, atrelada às contribuições dos autores. Inserida na pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica contribui para a produção de novos conhecimentos, além de favorecer o debate e identificar conceitos. Ela “coloca o pesquisador em contato direto com o material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (GIL, 1991, p. 50), possibilitando “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

Durante o estado da arte, buscou-se verificar em periódicos, teses e dissertações o conceito de educação hospitalar. Foram utilizados os descritores “atendimento educacional hospitalar”, “educação hospitalar”, e “pedagogia hospitalar” na base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na plataforma *SciELO*, foram encontradas cinco publicações, sendo três em 2019, e duas em 2022. Na BDTD, a pesquisa revelou vinte trabalhos publicados, contando três teses e dezessete dissertações. O maior índice de publicações/defesas ocorreu no ano de 2021, com percentual produtivo de 35%.

Ao longo das leituras, foi possível perceber dados relevantes da educação hospitalar, como o papel do pedagogo enquanto integrante da equipe multidisciplinar. Tencionando uma melhor organização e compreensão das análises, o trabalho foi estruturado em quatro momentos correlacionados: a história da educação hospitalar no Brasil; o direito à educação hospitalar na égide legal; o pedagogo hospitalar; e a escuta sensível, os quais serão apresentados a seguir.

DESENVOLVIMENTO

A história da educação hospitalar remonta à década de 1930, quando o Ministro da Solidariedade e da Saúde da França, Henri Sellier, inaugurou a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris. Segundo Esteves (apud FREIRE *et al.*, 2012, p. 5), esse exemplo foi seguido por outros países, como a Alemanha e os Estados Unidos, buscando suprir as dificuldades escolares de crianças com tuberculose. De acordo com Batista (2014, p. 12), “a Segunda Guerra Mundial pode ser considerada um marco decisivo das escolas em hospitais, em razão do grande número de crianças e adolescentes feridos, mutilados e impossibilitados de ir à escola”, fato esse que é referido nos estudos de Furley *et al.* (2021, p. 3), ao afirmar que “as classes hospitalares tinham como objetivo minimizar os danos causados pela Segunda Guerra Mundial, período

em que muitas crianças sofreram graves sequelas (mutilações) precisando ser hospitalizadas por longos períodos”.

No Brasil, o atendimento educacional hospitalar iniciou-se na década de 1950, no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro, com atuação da professora Lecy Rittmeyer. Na mesma época, a professora Marly Peixoto, internada para cuidar de um quadro de reumatismo infeccioso no Hospital Barata Ribeiro, também no Rio de Janeiro, começou a dar aulas para as crianças da enfermaria, de maneira voluntária. Estas eram realizadas individualmente, baseando-se no conhecimento prévio de cada criança, de forma a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Quando as duas professoras souberam da existência uma da outra, uniram forças e começaram a divulgar o trabalho pedagógico, em vistas ao direito educacional das crianças hospitalizadas, até que, em 1961, o Estado do Rio de Janeiro regularizou a educação dos “excepcionais”, outorgando no artigo 60 a assistência educacional, domiciliar e hospitalar (RIO DE JANEIRO, 1961).

A nível nacional, as décadas de 1960 e 1970 conceberam duas leis: o Decreto-lei nº 1044/1969 (BRASIL, 1969), que assegurou aos alunos impossibilitados de frequentar a escola por afecções congênicas ou adquiridas – traumatismo, condições mórbidas, síndromes hemorrágicas, asma, pericardites, entre outras doenças – exercícios domiciliares com acompanhamento da instituição escolar; e a Lei nº 6202/1975 (BRASIL, 1975), que garantiu às estudantes em estado de gestação do 8º mês aos três primeiros meses depois do nascimento da criança, o atendimento domiciliar.

Conforme Dutra *et al.* (2007, p. 2), nos próximos anos não se efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” aos alunos com deficiência. A educação, enquanto direito de todos, só passou a ser respaldada legalmente no Artigo 205 da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), subscrita também na Lei nº 8069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), e na Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Esses preceitos foram importantes por demarcar, além do direito à educação, o acesso à escolarização, a ser realizada preferencialmente na escola regular, garantindo a inclusão de pessoas com deficiência, ou seja, pessoas com “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.6).

6 Naquele momento histórico, as políticas especiais estavam relacionadas à segregação dos alunos com deficiência, encaminhando-os às classes e escolas especiais, sem um sistema de ensino capaz de atender suas necessidades educacionais.

Em 1999, o Decreto nº 3298 (BRASIL, 1999), definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, além de dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolidar normas de proteção.

No ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) ampliaram o caráter dessa modalidade para realizar o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização, determinando que

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

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, Art. 13).

Com isso, a Educação Especial direcionou “suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional” (DUTRA *et al.*, 2007, p. 9), integrando-os à proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em 2002, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicou um documento com o objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares, definindo a Classe Hospitalar como

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 em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2002, p. 13).

Desta forma, na impossibilidade de frequência à escola, durante o período de tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, a Classe Hospitalar garante o direito à educação, inserindo-se no paradigma de inclusão e humanização da assistência hospitalar. De acordo com a Secretaria de Atenção à Saúde (BRASIL, 2013), é preciso acolher a criança e o adulto como legítima e singular necessidade de saúde: “O acolhimento deve ser construído de forma coletiva, a partir da análise dos processos de trabalho e tem como objetivo a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo entre as equipes/serviços,

trabalhador/equipes e usuário com sua rede socioafetiva” (BRASIL, 2013, p. 7). Nesse aspecto, o pedagogo hospitalar passa a integrar a rede humanizada, fazendo parte da equipe multiprofissional de cada instituição.

Segundo o Dicionário Online de Português, multidisciplinar é “o que envolve ou estabelece relações entre várias disciplinas ou áreas de conhecimento”, proporcionando trocas de experiências, potencializando a chance de produtividade da equipe. Para Dawson e Rogers (2014), o modelo multidisciplinar visa uma “equipe de atendimento”, o que exige uma construção coletiva de ações através da interação entre diferentes profissionais, “na busca de um melhor plano terapêutico” (FERREIRA; VARGA; SILVA, 2009, p. 1422). No desenvolvimento dessas atividades, é fundamental que o pedagogo atue articulado com a equipe multidisciplinar, provocando o encontro entre educação e saúde (MATOS; MUGIATTI, 2014). O espaço hospitalar deixa de ser território médico para receber outros saberes, “reconhecidos como facilitadores da conduta terapêutica – fisioterapia, nutrição, psicologia, serviço social, farmácia, terapia ocupacional, arte terapia... É um processo de alargamento de fronteiras” (ORTIZ, 2012, p. 30).

Os autores supracitados (2009; 2014; 2012), destacam que a educação hospitalar humaniza e contribui para a reabilitação da saúde de crianças e adolescentes. Para tanto, o pedagogo hospitalar deve trabalhar em consonância com a Política de Humanização da Assistência Hospitalar (BRASIL, 2013), respeitando os direitos dos pacientes, sua subjetividade e cultura. De acordo com Fonseca (2003, p. 29), a figura central do professor é muito importante, pois ele é, “antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar”. É ele quem dá continuidade ao processo educativo do aluno hospitalizado; contribui na interação do educando com os profissionais de saúde e o ambiente hospitalar; acolhe e potencializa sua formação através de conhecimentos e habilidades; garante o vínculo com a escola por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu retorno.

Fontes (2005, p. 122) ratifica ao afirmar que o “atendimento educacional hospitalar se preocupa também com ações que contribuem ao bem-estar da criança doente”. O olhar atento do professor às necessidades cognitivas e emocionais de seus alunos o levam a vestir-se sob a luz da pedagogia da escuta, como combustível facilitador aos vínculos afetivos e motivadores do aprender. Ele atrela conteúdos específicos do currículo escolar às condições emocionais, biológicas, psicológicas e culturais das crianças hospitalizadas, “impregnados pela realidade, pelo contexto social, pela experiência vivida e pela leitura de mundo do aluno” (ORTIZ; FREITAS, 2014, p. 609).

As crianças em tratamento hospitalar geralmente, são afetadas por terapias invasivas que atingem o corpo e o psicológico. Sendo assim, é natural

que apresentem fragilidades, uma vez que, afastadas da família, de sua rotina, de hábitos cotidianos e do convívio social, precisam se ajustar à nova realidade. Nesse ínterim, o papel do pedagogo hospitalar é o de mediar a escuta pedagógica para agenciar conexões, apoiado pela escuta de quem acolhe seus relatos, seus medos, suas dores e desejos, seja dos alunos ou responsáveis que necessitam expressar suas emoções. “Não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação (FONTES, 2005, p. 122).

Para Ceccim e Carvalho (1997), a escuta pedagógica fundamenta-se na concepção de uma educação não apenas formal, restrita aos limites do ambiente escolar, mas à educação em seu sentido mais amplo, onde educar é considerado um processo global do qual fazem parte o pensar, o sentir, o agir. Ela envolve diferentes atores, empenhados em converter a dor e a hospitalização em potencializadores de múltiplas formas de aprendizagem. Baseado em relações humanas sensíveis à prática educativa, o pedagogo percebe seus alunos como indivíduos únicos, que experienciam uma realidade diferenciada da escola.

O ofício do pedagogo hospitalar apresenta diversos aspectos (político, pedagógico, psicológico, social e ideológico), mas nenhum deles é tão constante quanto a disponibilidade de estar com e para o outro. Compete a ele potencializar seus alunos para além do tratamento, proporcionar conhecimentos significativos, transcender e otimizar a realidade estudantil ao processo de humanização, atento às limitações físicas e afetivas de cada criança.

Quando o professor estabelece a escuta sensível com seus alunos, ele prioriza as condições de aprendizagem para que se sintam à vontade em participar das propostas, levantar hipóteses, criar alternativas, questionar o que está sendo aprendido, estabelecer relações com as diversas áreas do conhecimento. A escuta do professor vai além de ouvir, e por isso mesmo, diferencia-se da audição para se sustentar na psicanálise. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta pedagógica se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo, através das palavras, as lacunas do que é dito e os silêncios do que é sentido (CECCIM; CARVALHO, 1997).

Por vezes, é comum o pedagogo se deparar com educandos que apresentam lacunas de aprendizagem, não correspondendo ao ano/série no qual se encontram matriculados. Nesse sentido, é fundamental a elaboração de práticas pedagógicas adaptadas, bem como um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), apoiado na sondagem e diagnóstico prévios. O PDI serve para registrar o plano de intervenção pedagógico que será desenvolvido pelo professor após a identificação das necessidades educacionais de cada aluno, as quais impedem ou dificultam sua aprendizagem. Ele busca a otimização do saber de forma menos fragmentada e mais significativa possível, facilitando a

compreensão de conteúdos, apoiado na vertente da interdisciplinaridade, com o objetivo de atender às necessidades estudantis, de forma a superar ou compensar as barreiras diagnosticadas.

Desta forma, a prática educativa assume, em diversos momentos, um caráter lúdico, colaborando para a superação de dificuldades e no ganho da autoestima, resultando de forma positiva ao tratamento de saúde. Como disse Fontes (2005), o professor deve ressignificar o espaço hospitalar através da linguagem, do afeto e das interações sociais. É preciso “pensá-lo como um lugar de encontros e transformações, tornando-o um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança” (FONTES, 2005, p. 136).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer diálogos e reflexões sobre a educação hospitalar, buscou-se disseminar informações e conhecimentos, apontar caminhos, acenar para a vida dentro do hospital, alinhar perspectivas às prerrogativas das classes hospitalares de forma a preservar os direitos das crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Cabe destacar cinco elementos nessas considerações. Primeiro, a relevância dos movimentos locais com as professoras Lecy e Marly, em dois hospitais no Rio de Janeiro, na década de 1950, que resultaram na criação do Artigo 60 da Constituição do Estado da Guanabara (RIO DE JANEIRO, 1961). As ações dessas docentes, além de dar continuidade à escolarização das crianças, colaborou para o processo de humanização nos hospitais, com o bem-estar dos pacientes e seus aspectos educativos. Esse acontecimento foi fundamental para a sequência de legislações e documentos reguladores que hoje impulsionam o atendimento pedagógico-hospitalar brasileiro.

Segundo, no tocante aos fundamentos legais dos direitos educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados, é preciso destacar a Lei nº 13.716 (BRASIL, 2018), que alterou a LDB e assegurou atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Esta foi uma grande conquista, uma vez que o documento normativo explicitou a continuidade da escolarização no hospital, embora tenha deixado a cargo dos estados e municípios a organização desse atendimento, o que pode ou não acontecer, visto que são muitos os fatores que interferem no cumprimento da legislação, dada a sua não obrigatoriedade.

Terceiro, de que forma, estados e municípios têm se comprometido para a efetivação do Artigo 4º-A da Lei nº 13.716 (BRASIL, 2018)? É fato que as leis são importantes, mas se não houver politização das mesmas, elas podem passar por “letras mortas em um papel” (LIMA, 2015, p. 43). Afinal, a realidade

social não se transforma pelo simples efeito da publicação de normas jurídicas; é preciso ação, conscientização e consolidação do atendimento educacional no contexto hospitalar.

Quarto, as evidências encontradas em literaturas e artigos sobre o atendimento pedagógico hospitalar, entre os anos 2018 e 2022 no *SciELO* e *BDTD* foram poucas. Do mesmo modo, carecem dados atualizados sobre a realidade das classes hospitalares em funcionamento, no Brasil. Além disso, o documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002), publicado há mais de 20 anos, é, até o momento, o único documento específico a tratar sobre o assunto, revelando o quanto esse atendimento carece de diretrizes específicas.

Quinto, conforme destacaram Furley *et al.* (2021, p. 17), se fazem necessárias novas pesquisas, para “fomentar políticas estaduais e municipais que atendam a uma parcela da população que, devido ao adoecimento, pode ser excluída da vivência educacional formal”. A educação hospitalar precisa ganhar mais espaço, de forma a promover momentos de socialização e interação, proporcionar experiências e oportunidades das crianças expressarem-se em diálogos pedagógicos contínuos e afetuosos. Serão nesses momentos de escuta que o professor de Classe Hospitalar será surpreendido por sujeitos únicos e inigualáveis, capazes de ensinar que não importa o resultado final, mas o caminhar junto.

Por fim, este trabalho não teve como objetivo finalizar a discussão. Pelo contrário, buscou provocar o debate acerca da educação hospitalar, para que essa experiência seja vivenciada por muitas crianças, marcada por acolhimento, conhecimento e amorosidade. Nas palavras de Fontes (2005, p. 24), “a aprendizagem no hospital é vida”, e deve acontecer com momentos prazerosos e dinâmicos, onde o aprender se ressignifica a todo instante.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Danielle Patti; SILVA, Maria Teixeira. **Formação e prática pedagógica em Classes Hospitalares, respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos**, 2008. Disponível em: < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/formacaopedagogicaclassehospitalares.pdf> >. Acesso em: 20 mai. 2023.

BATISTA, Celi de Almeida. **A classe hospitalar no Brasil e o papel do profissional docente**. São Paulo: [s.n.], 2014. BRASIL. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 1969.

_____. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de

gestação o regime de exercícios domiciliares e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1975.

____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira**. Brasília, MEC, 1996

____. **Decreto nº 3.298/1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

____. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar** – estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

____. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 186/2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo facultativo. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm> Acesso em: 07 de jun. 2023.

____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Humaniza SUS. Brasília, 2013.

____. **Lei nº 13.716 de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2018.

BRUSCATO, Andrea; MONTEIRO, Roseli. O direito de ser criança dentro do ambiente hospitalar: brinquedoteca e classe hospitalar à margem das políticas públicas. **E-book VII CONEDU**, vol 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021, p. 1091-1107. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74081>> Acesso em: 18 de mai. 2023.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo. **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONASS. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Premiação inédita revela os melhores hospitais públicos do Brasil** (on-line). Nov, 2022. Disponível em: <<https://www.conass.org.br/ranking-inedito-revela-os-melhores-hospitais-publicos-do-brasil/>> Acesso em: 20 de mai. 2023.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADO-

LESCENTE (CONANDA). **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília: Diário Oficial, 17 out. 1995. Seção 1, p. 16.319-16.320.

DAWSON, Geraldine; ROGERS, Sally. **Intervenção precoce em crianças com autismo**: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel, 2014.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de multidisciplinar**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/multidisciplinar/>> Acesso em 27 de maio de 2023.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Ricardo C.; VARGA, Cássia R. R.; SILVA, Roseli F. da. Trabalho em equipe multiprofissional: a perspectiva dos residentes médicos em saúde da família. **Ciênc. saúde coletiva** [online], Rio de Janeiro, vol.14, n. 5, p.1421-1428, set./out. 2009.

FREIRE, Luciane *et al.* Pedagogia Hospitalar: acompanhamento pedagógico em ambiente não escolar junto ao grupo de apoio à criança com câncer - GACC.. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 4., 2012, São Paulo, p.1-21.

FONSECA, Eneida. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999.

_____. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONTES, Rejane. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-139, mai./ago. 2005.

FONTES, Rejane; VASCONCELLOS, Vera Maria. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vygotsky. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 279-303, set./dez. 2007.

FURLEY, Ana Karyne *et al.* Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Espaços de práticas curriculares inclusivas. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1. n. 1, p. 1-21, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 1991.

LIMA, Idalice Ribeiro Silva. Políticas de educação escolar em ambientes hospitalares: em defesa da escola no hospital. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 29-53. jan./jul. 2015.

MATOS, Elizete; MUGIATTI, Margarida. **Pedagogia hospitalar**: a humaniza-

ção integrando educação e saúde. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIGUEZ, Brunella Poltronieri. **Classe hospitalar e a efetivação do direito à educação da criança hospitalizada**: um estudo de caso. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória/ES, Vitória, 2020.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva & Formação de Professores**: debatendo a Classe/Escola Hospitalar. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. **O Currículo da Classe Hospitalar Pioneira no Rio Grande do Sul**. 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. O Currículo da Classe Hospitalar Pioneira no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 595-616, abr./jun. 2014.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. **Constituição do Estado da Guanabara**, artigo 60 de 27/03/1961. Rio de Janeiro, 1961.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Zilmene; ROLIM, Carmem Lúcia. As vozes das professoras na pedagogia hospitalar: descortinando possibilidades e enfrentamentos. **Revista Bras. de Edu. Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 403-419, jul/set, 2019.

CAPÍTULO 10

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO PROPUESTA PARA ATENDER LA PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Francy Quintero Reyes¹

INTRODUCCIÓN

La pedagogía hospitalaria aparece como una balsa salvadora en medio del caos para los niños y adolescentes en condición de enfermedad y para sus familias. El impacto que tiene la enfermedad en la vida individual, familiar, escolar y social es muy grande; la pedagogía hospitalaria podría decirse que es una rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación de los niños y adolescentes en condición de enfermedad u hospitalizados, de manera que no se retrasen en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender las necesidades afectivas, lúdicas, sociales, entre otras, generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padecen (LIZASOÁIN, 2003).

Es por todo lo anterior que la mediación pedagógica puede ser una propuesta pedagógica y educativa para poder orientar el que hacer pedagógico dentro de las aulas hospitalarias, logrando que los profesores hospitalarios se conviertan en mediadores, en motivadores y asesores. Para esto se requiere reencantar la educación, reorientar la educación saliéndose de los parámetros tradicionales, de la escuela antigua, ejerciendo la autonomía, pero con interdependencia, auto-organizándolos y siendo resilientes acoplándolos estructuralmente al cambio mental, aceptando nuevos paradigmas; encontrando el sentido como motivador y ayudando al estudiante a producir su propio aprendizaje. Cultivando en él la creatividad, la intuición, la imaginación, la autorregulación que permite la

1 Doctora en educación de la universidad de la Salle de Costa Rica, Master en Pedagogía Hospitalaria de la Universidad de Barcelona en España, Magister en educación de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia, Psicóloga de la Fundación universitaria Konrad Lorenz en Colombia, Especialista en Lúdica educativa de la fund. Juan de castellanos en Colombia. Representante para Colombia de REDLACEH, directora y creadora de proyectos educativos Los Sueños de Matilda, Directora del Colegio Gimnasio Imperial, Tutora y asesora, profesora investigadora de proyectos de grado para maestría y doctorado de la UMECIT (Universidad metropolitana de ciencia y tecnología de Panamá), entre otros. E-mail: francyquintero75@yahoo.es.

retroalimentación y así el desaprender para volver a aprender; en pocas palabras salir de la enseñanza para poder llegar al aprendizaje. No se tiene por qué enseñar, es el estudiante quien decide qué aprender por medio de la experiencia.

Así, entendiendo los objetivos y el sentido de la mediación pedagógica se puede entonces hacer una propuesta educativa basada en ella donde los profesores hospitalarios la conozcan, la entiendan y la pongan en práctica en su trabajo con los niños y jóvenes en condición de enfermedad.

DESARROLHO

Problema de investigación y objetivos

La importancia de este estudio, desde el campo científico, está dada en el desarrollo de una propuesta de vinculación de la mediación pedagógica como estrategia educativa en el ejercicio de la pedagogía hospitalaria, lo cual facilitaría los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas en estado de enfermedad.

Desde una perspectiva técnica, el estudio sugirió por el desarrollo de mediaciones pedagógicas a la medida de las necesidades de la práctica de la enseñanza hospitalaria, a ser aplicadas por los profesores en el ejercicio de la pedagogía hospitalaria.

A nivel sociocultural el estudio favoreció y facilitó la inclusión y atención de más personas en condición de enfermedad a los procesos de formación académica, así como la labor de los profesores hospitalarios, lo cual permitiría, a su vez, la generación de lazos de integración y de crecimiento de doble vía. A nivel académico, el desarrollo de la propuesta de vinculación de la mediación pedagógica como estrategia educativa en el ejercicio de la pedagogía hospitalaria, tuvo su origen en la aplicación de los conocimientos y experiencias adquiridos durante el proceso de formación en el doctorado en educación, develando un importante campo de acción en su futuro inmediato. Por otro lado, y con un enfoque parecido podríamos decir que los conocimientos, metodologías y técnicas ya elaboradas y necesarias para la productividad, las éticas y valores, los comportamientos y las conductas y, sobre todo, las relaciones sociales, son impuestos a través de la educación por el orden dominante. La educación se aparta cada vez más de las lógicas de producción de conocimientos, de creación cultural y de construcción de sentidos, y se afirma en la repetición de verdades ya elaboradas, por esta razón, estos procesos de creación cultural, de elaboración de propuestas, de construcción de sentidos emancipatorios se gestan y se desarrollan, de manera preferente, fuera de los procesos educativos. Esta misión debe comenzar realizando una acción institucional que permita incorporar en los distintos espacios educativos y, de acuerdo con los diferentes niveles

de aprendizaje, seis ejes estratégicos, directrices para una acción ciudadana articuladora de sus experiencias y conocimientos, y para una contextualización permanente de sus problemas fundamentales en la prosecución de la humanización. Dichas acciones ciudadanas articuladoras, donde se generan muchas relaciones posibles y cuyo rol es el de orientarlas para su creación y no para su imposición, implican causalidad, sincronidad, simultaneidad y contradicción, debelando que el proceso educativo da paso a la incertidumbre, mostrando que no es de tipo exclusivamente causal, sino sincrónico, guiado por el momento, los sentimientos, las emociones y todo lo que se presenta en las circunstancias de esta auto organización que da paso al quehacer docente. Se podría seguir explicando y escribiendo sobre lo que es y no es la Pedagogía, sobre lo que es adecuado o inadecuado dentro de ella y la poca evolución que, en algunos sentidos, ha tenido con el pasar de los años. Pese a ello, la comprensión del comportamiento y del pensamiento humano, la cognición, la percepción, los procesos cerebrales del aprendizaje, entre muchos otros conceptos de antaño, se han modificado de manera significativa. Y en cuanto a la pedagogía hospitalaria recibe una gran influencia de la psicología y persigue un desarrollo total e integral de la persona, lo que interesa es la integridad mental, cognitiva, afectiva, social, lúdica y recreativa basada en los principios de la inclusión. La inclusión entonces es vista desde la pedagogía hospitalaria como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad, atendiendo las necesidades individuales de todos los sujetos dando participación y decisión en el aprendizaje y en las actividades con el fin de eliminar toda forma de discriminación y exclusión dentro o fuera de la escuela y del hospital.

La inclusión implica entonces cubrir las necesidades haciendo cambios y modificaciones significativos en los contenidos, los enfoques, las estructuras, las metodologías y estrategias educativas. Según la psicología son muchos los factores que influyen en el impacto que tiene la enfermedad en los niños y adolescentes y de esta misma manera influyen en sus aprendizajes y en la formación de lo que se llamaría conocimiento y dentro de ellos se tiene en un primer factor la etapa de desarrollo psicológico en el que se encuentra el niño o adolescente y este hace referencia a que los seres humanos tienen una forma de pensar y de ver su realidad diferente de acuerdo con su desarrollo mental; un segundo factor es el grado de dolor que tiene por su tratamiento o los sentimientos que desarrolla si le han tenido que mutilar alguna de sus extremidades o partes de su cuerpo; un tercer factor es el significado que la enfermedad tiene para el niño y para su familia ya que hay una ausencia de vida normal, se restringe la independencia, la libertad y la autonomía; en un cuarto factor se podría decir que la enfermedad se vive como una amenaza asociada a los síntomas psicológicos de ansiedad,

estrés y depresión manifestados en estados de ánimo de tristeza, alteraciones del apetito y del sueño, alteraciones comportamentales y conductuales, inactividad y desánimo o, por el contrario, proactividad, en ocasiones pérdida del interés por las actividades normales, mucho cansancio, dificultad para concentrarse y pensamientos negativos hacia la muerte, entre otros.

De esta manera, la pedagogía hospitalaria o más bien el Profesor o Docente hospitalario empieza a tomar vida y fuerza, emerge, entonces, y toma importancia en la vida de los niños o adolescentes en condición de enfermedad después de tener que reorganizarse ante esta situación extrema que aparece como incertidumbre. El pedagogo hospitalario se convierte en un tutor de resiliencia, en un mediador que fomenta instancias cotidianas de expresión con sentido emocional o, simplemente, de expresar lo que se siente y se percibe, facilitando espacios y materiales escolares, recreativos, lúdicos. El pedagogo hospitalario empieza a vincularse con el niño o adolescente desde la empatía y la sensibilidad, aceptando, validando, contextualizando sus experiencias, conteniendo sus sentimientos para dar paso a la expresión libre y voluntaria de su estudiante, de igual forma, adecuando el escenario y los procedimientos a las expectativas de su estudiante, considerando, en todo momento, sus sentimientos y emociones.

Dentro de los establecimientos hospitalarios el rol del pedagogo hospitalario no solo se centra en su práctica docente, sino además ayuda a que la hospitalización no tenga efectos traumáticos y permita una estadía hasta cierto punto normalizada dentro de lo que se pueda. Por esto, se podría decir que el rol profesor debe tener “el perfil de un adulto significativo”, “cuya presencia toma mucha importancia emocional para el niño desde la perspectiva psicosocial o activa, siendo un puente con su espacio natural: la familia, el colegio de origen, sus amigos y el aula hospitalaria” (MATURANA, 2008, p. 40).

La mediación pedagógica se concibe como el resultado de la participación activa en el proceso de aprendizaje individual y de sí mismo, encontrando que el estudiante es quién debe escoger qué aprende y de esta manera formar parte activa en él. Por otro lado, es el resultado de la creatividad de quién es mediador y crea estrategias y técnicas propias que le permitan motivar a quién aprende con actividades novedosas. También es el resultado de la expresividad, de permitir que todo lo que se quiera decir y expresar se pueda hacer como parte del aprendizaje y de hacia dónde se orienta lo que se quiere, finalmente, es el resultado de la racionalidad, siendo esta la base de la existencia humana, desde donde surgen todos y por lo tanto de las relaciones que se establecen a lo largo de la vida, ya que al ser seres relacionales se necesita de las demás personas por naturaleza. No se trata de seres aislados de las demás personas.

Se puede decir entonces que la mediación pedagógica se encarga de

desarrollar procedimientos que den paso al autoaprendizaje, procedimientos que se encargan de enriquecer la experiencia y el contexto del estudiante. En palabras de Gutiérrez y Prieto (1999) sería el aprendizaje el resultado de la autoorganización de las informaciones a lo que se llama autopoiesis siendo la creación de uno mismo. “Aprender es la propiedad emergente de todos los seres vivos en su proceso de autoorganizar su vida” (Página 84). Todo el proceso anterior se debe dar por medio del “aprendizaje significativo y es este el que tiene que ver con el proceso creativo del ser vivo que se autoorganiza y se autoconstruye (MATURANA, 2000, p. 38).

Todos los estados imprevisibles que dan como resultado el aprendizaje se ven obligados a revisar los planes de estudio y reorganizar los contenidos del proyecto educativo y las metodologías didácticas y creativas enfocadas a la autoconstrucción de la vida y de lo que se quiere adquirir en el aprendizaje. El estudiante es quién permite que se dé el acto de conocer, de experimentar, de dar paso a lo que se quiere conocer e investigar, no existen pre-conocimientos en la mediación pedagógica, se construye mediante la morfogénesis con la interacción de redes neuronales complejas y dinámicas que permiten aprender.

Es el cerebro el que permite que se adquieran conocimientos, por medio de la observación en el contexto adecuado y señalado, por lo que se da una transformación de su propio ser mental, llevando ese conocimiento nuevo a la incorporación como parte de la vida misma y de la experiencia a través del tiempo. Es a lo que se llama transformar el conocimiento en sapiencia o sabiduría.

El proceso de aprender es y debe ser un proceso no lineal, esto significa que no se impone, no se traspasa y no se da, no es un transmitir de saberes ni pareceres, se consigue solo cuando el estudiante logra crear y recrear sus sentidos y estos le permiten tener una percepción del mundo desde su propio yo. Por lo tanto, cada uno encuentra el sentido de su aprendizaje y con él empieza el proceso de caminar hacia su objetivo con sentido, el aprendizaje se puede dar y se debe dar utilizando los planes de estudio y de desarrollo curricular, estos dos son partes mecánicas y artificiales entrelazadas para dar un orden y organización, sin embargo, se necesita que el aprendiente autoorganice la información que recibe por medio de sus sentidos dando origen a nuevas y no previstas situaciones vitales, encontrando así que, el aprendizaje se da de manera sutil e impredecible, sin llevar un orden y sin cumplir unos requisitos rigurosos. Para que se dé la mediación pedagógica es importante que se tengan en cuenta los procesos constitutivos del aprendizaje y, entre ellos, se puede destacar que el aprendiente es el actor principal, hay una necesidad que se asume como el problema a resolver, este proceso se debe dar y debe tener un espacio, un lugar, una comunidad donde se lleva a cabo, así como el tiempo

que ocupa el proceso con una secuencia de actividades que son inherentes. De acuerdo con lo anterior, también es importante destacar la relación entre los sujetos integrantes, porque se da de manera más fácil cuando se comparte con los pares o compañeros. Los recursos utilizados durante el aprendizaje deben estar preparados con anterioridad, deben estar dentro de la planeación y cumplir con objetivos que permitan el alcance de la mediación. “Todo proceso es el resultado de la interacción y cooperación de un grupo de personas que actúan subjetivamente en el marco de las exigencias derivadas de las necesidades que se desean solucionar” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2014, página 76). Esta interacción subjetiva se constituye en una fuerza poderosa que moviliza en cada proceso la sensibilidad, la imaginación, la voluntad, la creatividad, la solidaridad, la afectividad, la capacidad para inventar, la empatía y todos los recursos personales o grupales que como seres humanos transforman los recursos internos de cada ser dando lugar a los aprendizajes que no hacen más que vivir en un proceso dinámico permanente (GUTIÉRREZ; PRADO, 2014).

La mediación pedagógica permite que los estudiantes gocen de su aprendizaje y mientras se gozan de su aprendizaje se vive con entusiasmo, se siente la vida intensa y libremente, así como afectivamente. Es aquí donde se incluyen los sentimientos y las emociones para que se dé un aprendizaje significativo.

Maturana y Nisis (2002) afirman que el acto educativo está sustentado y emerge de las emociones y sentimientos del estudiante y se basa únicamente en la afectividad humana concibiendo que la escuela se debe construir desde el cariño y la ternura donde el amor debe estar presente en la convivencia cotidiana. Por lo que la esencia del entorno educativo debe estar mediado por un educador capaz de despertar emociones y sentimientos positivos en sus estudiantes de manera espontánea, sin prever el momento exacto, pero si seguro de que se da la provocación todo el tiempo de aprender y nunca desaprender. Los estudiantes deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje, de su propio conocimiento y curiosos intelectuales para cambiar el mundo, su entorno y su existir, con el fin de reorganizar su pensamiento y de esta manera encuentren su ser basado en sus gustos e intereses, sin cortarle su imaginación ni su placer por encontrar lo que le hace feliz y lo que le servirá para vivir plenamente.

La tarea entonces de la mediación pedagógica es la de construir, recrear y apropiarse del mundo de cada cual, con el intercambio de experiencias, con la construcción en ocasiones colectiva donde el sentido no es educar ni transmitir conocimientos, sino facilitar la investigación y la curiosidad donde se enseñe a buscar lo que se quiere aprender, impulsada por las relaciones y las comunicaciones humanas. Es lograr la interlocución y la interactividad con

la necesidad de construir juntos, con un proceso lúdico la mayoría de las veces, haciendo del acto cotidiano un aprendizaje significativo, donde el mediador se involucra en el proceso de apropiación de la realidad de su estudiante.

Es que también con el ejemplo y coherencia de vida del mediador se transmite al estudiante el sentir, el apropiarse y entusiasmarse por la vida, el comprender e interpretar la realidad, el expresar y producir conocimiento, el comprender e interpretar la realidad y, finalmente, el imaginar, el inventar, el crear y recrear, con el fin de que el aprendizaje tome sentido pleno y se de manera significativa, permanente y no simple y por poco tiempo.

Metodología

La investigación se abordó desde un paradigma constructivista, ya que, de acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2010), este es un sustento para la investigación cualitativa, e indican las siguientes afirmaciones como aportes principales de este paradigma (RAMOS, 2015, p. 14)

- “La realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibir.”
- “El saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo.”
- “La investigación no es ajena a los valores del investigador.”
- “Los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo.”

En el constructivismo, la realidad se encuentra representada de múltiples formas en las construcciones mentales de los individuos que conforman un determinado grupo humano. En oposición al determinismo del paradigma positivista, en el constructivismo el relativismo afirma que no existen realidades únicas y determinadas, sino construcciones que responden a la percepción individual de cada individuo, lo que construye diversas necesidades e interpretaciones de lo que rodea a los individuos (RAMOS, 2015).

El estudio correspondió a una investigación de tipo proyectivo, la cual de acuerdo con los lineamientos de la metodología de la investigación holística planteada por Hurtado (2000) consiste en encontrar la solución a los problemas prácticos, se ocupa de cómo deberían ser las cosas para alcanzar los fines y funcionar adecuadamente. Así mismo, consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo, para solucionar problemas o necesidades de tipo práctico, ya sea de un grupo social, institución, un área en particular del conocimiento, partiendo de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras (HURTADO, 2000).

La investigación proyectiva se caracteriza por:

- “Visión holística: estudia los elementos en su contexto.”
- “Relaciones dinámicas: se interesa en los procesos evolutivos y las relaciones dinámicas entre los eventos.”
- “Creatividad y participación: toma todos los actores del proceso.”
- “Actitud hacia el futuro: libertad para transformar los sucesos a partir de acciones voluntarias y dirigidas hacia ciertos fines.”

Esta propuesta pedagógica basada en la mediación pedagógica es el resultado de un proceso de investigación basado en los resultados de 12 entrevistas hechas a pedagogos hospitalarios de diferentes lugares de Latinoamérica (Costa Rica, Argentina, Chile, Paraguay, México y Colombia) y España.

Al analizar las respuestas a las preguntas realizadas se concluyó la necesidad de capacitar a dichos profesores en lo referente a la mediación pedagógica con el fin de que al terminar las sesiones propuestas estén en la capacidad de empezar a implementarla en su trabajo diario dentro las aulas hospitalarias.

Cabe destacar que esta propuesta pedagógica tuvo como objetivo principal sensibilizar y hacer que el profesor hospitalario entienda que debe cambiar sus métodos tradicionales y reaprender para ser mediador y promover el aprendizaje en sus niños y adolescentes involucrándolos en el proceso de apropiación de la realidad desde los procedimientos e instancias adaptadas a cada una de las experiencias que viven. Que el acto educativo se dé desde lo cotidiano.

Las experiencias de vida deben ser las más importantes desde: el sentir, apropiarse, entusiasmarse y amar la vida, también el comprender e interpretar la realidad, el expresar y producir, el imaginar, inventar y crear como lo propone Gutiérrez y Prado (1999) en su libro *La mediación pedagógica*.

Hacer que los profesores hospitalarios comprendan que se adquieren los saberes con las experiencias de aprendizaje y que aprendan a incluirlas en su quehacer como mediadores. Se adquieren los saberes de la siguiente manera:

- “Desde las experiencias vividas, las vivencias, los sucesos, los hechos, relatos y testimonios son muy importantes porque son parte de la vida, y las experiencias de aprendizaje deben darse a partir de este protagonismo o de sus seres más cercanos.”
- “A través de los sentidos, de la percepción que hace el cuerpo y mente por las sensaciones que se introducen en el interior del ser humano por lo que se ve, por lo que se huele, por lo que se pruebe con el gusto, por lo que se toca, por lo que se oye y a esto se le denomina plurisensorial.”
- “Cuando se perciben de manera gozosa, por la emoción de estar felices, satisfechos, complacidos, alegres, divertidos y todo esto podría darse a través del juego, del disfrute.”
- “Despertando interés, despertando relaciones afectivas y empáticas que

logren expresividad y relacionalidad. Entusiasmo por sentir la vida y hacerla sentir a otros.”

- “Desarrollando un ambiente de escucha, de entendimiento, de afectividad, de socialización, de seguridad y respeto, de enriquecimiento propio y grupal, de plenaria, de libertad, al presentar sus ideas y discutir las con otros.”
- “Creando sus saberes personales reconociendo las implicaciones comunitarias y sociales que conlleva pertenecer a un mundo donde se está siempre rodeados por otras personas, por lo cual se requiere tomar conciencia de la libertad, la responsabilidad y el respeto que los otros y ellos mismos deben tener.”
- “Transformando su realidad de acuerdo con las implicaciones que esto conlleva, a sus intereses, gustos y preferencias en búsqueda de cambiar aquellos aspectos que le permitan el proceso vital de percibir, emocionar y actuar.”

Todas las anteriores afirmaciones nos permiten entender que enfocando su metodología cualquiera que sea en su quehacer diario logran llegar directamente al estudiante desarrollando en sus clases estas habilidades que le permiten desarrollar en ellos un aprendizaje significativo.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito trazado por esta propuesta de enseñar a los profesores hospitalarios qué es la mediación pedagógica, cómo hacer que las actividades, estrategias, ejercicios y procedimientos se conviertan en experiencias de aprendizaje placenteras, significativas, novedosas y de esta manera ser mediadores para que se dé el aprendizaje significativo, tiene un fundamento muy particular planteado por Freire (1996) quien considera que “enseñar no es transferir conocimiento” (p. 47), puesto que uno de los saberes fundamentales para la práctica educativa es aquel en el que el profesor necesita moverse con claridad en su práctica, lo que implica conocer las diferentes dimensiones que la caracterizan y la capacidad del individuo de aprender, que no solo tiene que ver con su adaptación a la realidad sino con su poder para transformarla, para intervenir en ella y recrearla. De tal manera que la capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, implica la habilidad de “aprehender la sustantividad del objeto aprendido” (p. 67).

En ese sentido para Gutiérrez y Prieto (1999) los conocimientos no son los que le dan sentido a la vida, sino su integración a procesos de aprendizaje y realización humanos, por lo tanto un enfoque en la transmisión de conocimientos termina por perder su verdadero sentido, el de la formación de seres humanos, que lejos de hacerse con la acumulación de datos, se da a través de las

relaciones humanas, de la comunicación, de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias, entre otros aspectos.

Y ahí es donde surge la importancia de la mediación, como elemento fundamental para recobrar el sentido de la educación, en este caso, de la educación hospitalaria. Pese a ello, las respuestas de los entrevistados en torno al conocimiento acerca de la mediación pedagógica dejan entre ver que o no se sabe a ciencia cierta qué es o se tiene una idea vaga de lo que se trata.

Una vez desarrollada la investigación se pudo concluir con respecto a las estrategias educativas empleadas por los profesores hospitalarios en diferentes países de Latinoamérica y España, que las más representativas fueron el aprendizaje basado en proyectos, seguido por las unidades didácticas. Así mismo, fueron registradas las lúdicas de artes; la alternancia de mando; el método científico; el aprendizaje basado en problemas; la realidad aumentada; y el contacto y vínculo visual.

Estas estrategias educativas corresponden al quehacer de profesores hospitalarios con varios años de experiencia, quienes, a su vez, consideran que puede haber otras estrategias o metodologías factibles de emplear como es el caso de las expresiones artísticas; escuela activa; método Montessori; ambientes de aprendizaje; pedagogía Waldorf; metodologías constructivistas; intercomunicación por Tics; la relación tutora; todas con componentes orientados a la estructuración de posibles mediaciones.

Pese a ello, se encontró que la mediación pedagógica como concepto no era claro entre los profesores entrevistados, los cuales tenían ideas cercanas de lo que se trataba, pero no la claridad conceptual, por ello se consideró de particular importancia incluirlo en la propuesta pedagógica planteada.

Con respecto al rol de la mediación pedagógica como estrategia educativa para ejercer la pedagogía hospitalaria, se puede afirmar que es de particular importancia, ya que en ella se incluyen no solo las estrategias sino las didácticas y, sobre todo, la sensibilización del profesor hospitalario en cuanto a las necesidades y requerimientos de las personas que atiende. Llevándolo a generar y aplicar una serie de aspectos para relacionarse con los estudiantes, para motivarlos a disfrutar de sus quehaceres escolares, pero de manera especial, a crear ambientes donde la experiencia de vida en cada una de las actividades propuestas sea el motor de aprendizaje de sus educandos.

Lo anterior llevó al diseño de una propuesta de vinculación de la mediación pedagógica como estrategia educativa en el ejercicio de la pedagogía hospitalaria para ser implementada por profesores hospitalarios, orientada, específicamente a la formación de los profesores, que incluyó seis (6) sesiones de

formación, a saber:

- 1ra sesión. “La Mediación Pedagógica;”
- 2da sesión. “Experiencias de Vida Felices;”
- 3ra sesión. “Las Experiencias de Aprendizaje;”
- 4ta sesión. “El Juego, el Goce y el Disfrute como Eje Central;”
- 5ta sesión. “Pedagogía de las Nuevas Tecnologías; “
- 6ta sesión.” La Flexibilización Curricular.”

Con las cuales se buscó cubrir todas las necesidades y requerimientos para su comprensión, sensibilización y desarrollo de herramientas para su debida aplicación.

REFERENCIAS

ASSMANN, Hugo. Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea, 2002.

BALL, Sthephen. **Foucault y la educación**. Disciplinas y saber. Ediciones Morata. Madrid. 1990.

BATESON, Gregori. **Una unidad sagrada, pasos anteriores hacia una ecología de la mente**. Gedisa, S.A. Buenos Aires. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Editorial Gedisa. Barcelona, Espanha. 2018.

BORI, María. Ámbitos de Intervención en pedagogía hospitalaria. Programa internacional de capacitación en pedagogía hospitalaria e inclusión socio escolar. Coaniquem. 2018.

CARLOS, Calvo. La sutileza como germen educacional copernicano. Educación Física Y Deporte, 24(2), p. 81–110. 2009. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2041>.

CALVO, Isabel. La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. **Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca**, (23), p. 33-47, 2017. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2017233347>.

CANALES, Manuel. **Metodologías de la investigación social**. Santiago: LOM Ediciones. 2006.

CANET, Olga. **Atención integral en pediatría desde la pedagogía hospitalaria**. S.L: Ediciones Aljibe. 2016.

CIRIZA, A; FERNÁNDEZ, E; PRIETO, David; GUITIÉRREZ, Francisco. **El discurso pedagógico**. Wordpress. 2013. Disponible: <https://unamiradafilosofica.files.wordpress.com/2013/07/ciriza-fernandez1.pdf>.

CRUZ, Omar; MEJÍAS, Martín; MACHADO, Yurianieli. Caracterización

emocional de niños escolares hospitalizados con enfermedades crónicas. **Revista Cubana de Pediatría**, 86(4), 462-469. 2014. Disponible: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-730321>.

DELORS, Jackes. **La educación encierra un tesoro**. Santillana Ediciones UNESCO. 1996. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.

DÍAS, Laura; VARELA, Mildred. La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación en Educación Médica**, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. 2013. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>.

FLÓREZ, Lina. **Pedagogía Hospitalaria y de la Salud, hacia la concreción de la inclusión educativa**. Lima, Peru. REDEM. 2015. Disponible: <https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/05/978-612-46680-2-9.pdf>.

FOLGUEIRAS, Bertumeo. **La entrevista**. Universidad de Barcelona. Barcelona. 2016. Disponible: <https://www.recercat.cat/handle/2072/262207>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía**. Mexico, DF: Siglo XXI editores. 1996.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA DEL PERU. **Aulas en hospitales, la historia del proyecto**. Fundación Telefónica. Peru. 2017. Disponible: <https://www.fundaciontelefonica.com.pe/noticias/fundacion-telefonica-presento-libro-sobre-educacion-para-ninos-en-hospitales>.

GARCÍA, Francisco. **Atención Educativa en el Hospital “Las aulas hospitalarias”**. Escuela Hospital Infantil “Virgen del Rocío”. Sevilla. 2012. Disponible: <https://reddedalo.files.wordpress.com/2012/03/atencic3b3n-educativa-en-el-hospital.pdf>.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educación como praxis política**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**. Ciudad de Mexico, Mexico: De la Salle Ediciones. 2014.

GUTIÉRREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. **La Mediación Pedagógica**. Argentina: Ediciones Ciccus. 1999. Disponible: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/02/LA-MEDIACION-PEDAGOGICA.pdf>.

GUTIÉRREZ Francisco; RIOS, Edith. **El texto paralelo**. Una propuesta metodológica para la educación y el aprendizaje. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo, IIME, Universidad de San Carlos de Guatemala, IIME-USAC. 1994.

ARBOLEDA, Maribel, GUTIÉRREZ, Alice; BEDOYA, Margarita; SUÁREZ, Juan; CHACÓN, Ruth; LÓPEZ, Laura; CORTÉS, Erika; RAMÍREZ, Olga; HERMANN, Stephania. **Experiencias significativas en educación infantil**. Formación, contextos y metodología de sistematización (p. 153-172). In:

ALZATE, Jorge Iván Correa [et al.]. Experiencias significativas en educación infantil. Formación, Contextos y Metodología de Sistematización/ Medellín: Sello Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia, 2018.

HERNÁNDEZ, Jeimy; GÓMEZ, Wendy. **Propuesta pedagógica para el disfrute de las ciencia en las aulas hospitalarias**. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá. 2022. Disponible: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17666/Trabajo%20Grado%20Dise%c3%b1o%20de%20Propuesta%20Pedagogica%20de%20el%20disfrute%20de%20la%20ciencia%20AH%20-2022..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

LIZASOÁIN, Olga. **Educando al niño enfermo: perspectivas de la pedagogía hospitalaria**. Pamplona : Eunate, 2000.

____. **Pedagogía hospitalaria: guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo**. Madrid: Síntesis. 2016.

LIZASOÁIN, Olga; LIEUTENANT, Christian. La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. **Estudios Sobre Educación** (2), 157-165. 2002. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25670/22964>.

LÓPEZ, Cristina. **Pedagogía hospitalaria: un estudio sobre sus aulas**. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. 2013. Disponible: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2006/2013_07_18_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

MARINA, Jose. **Teoría de la Inteligencia creadora**. Editorial y ciudad. *Anagrama*, Barcelona. 1993.

MATURANA, Humberto. **Biología del Amor**. Buenos Aires: Editorial Océano. 2000.

MATURANA, Humberto; NISIS, Sima. **Formación humana y capacitación**. Buenos Aires: Editorial Océano. 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN, Gerda. **Fundamentos olvidados de los humanos**. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva. 1993.

MEIRIEU, Phillipe. Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie** (120), 23-37. 1997. Disponible: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1153.

MENDONZA, Darce; ABAUNZA, Francisco. **Humanidades: la ética en el inicio del siglo XXI**. CIELAC, IDEHU, UPOLI. 2005. Disponible: <https://xdoc.mx/preview/humanidades-5d1bba91d5899>.

MOLINA, Maricruz; SIMOES, Eneida; BORI, Maria. Ámbitos de intervención en pedagogía hospitalaria. En Alcira. BOBADILLA, María; BORI, Pia; CAEDONE, Marianella; FERREIRA, Olga; LIZASOÁIN, Maricruz; MOLINA, Sylvia; RIQUELME, Saruwatari; SIMOES, Eneida; VIOLANT, Veróni-

ca. **La pedagogía hospitalaria hoy.** (págs. 70-107). Diálogos Santillana. 2013. Disponible:

RAMÍREZ, Julieta, RODRIGUEZ, Noemí. **Pedagogía hospitalaria: un modelo de inclusión educativa que disminuye el rezago educativo.** México: Universidad Pedagógica Nacional, Programa de Pedagogía. México, DF. 2012. Disponible: <http://200.23.113.51/pdf/28626.pdf>.

RAMOS, Carlos. Los paradigmas de la investigación científica. **Av. Psicol.**, 23(1), 9-17. 2015. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf.

SAINZ, Alicia. **El proyecto curricular en los centros de educación especial.** CEI-IDC. 1995. Disponible: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110010c_Doc_IDC_pcc_centros_nee_c.pdf.

CAPÍTULO 11

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR EM PEDIATRIA ONCOLÓGICA: PELA DEFESA DE UM DIREITO UNIVERSAL

Adriana da Silva Ramos de Oliveira¹

Júlia Venturelli Machado²

Leticia Knidel³

1. INICIANDO O DIÁLOGO

Nos últimos anos, em alguns hospitais do Brasil, o câncer infantojuvenil tem sido uma das maiores causas de hospitalizações de crianças e adolescentes. Considerando o longo período de tratamento em que ficam internadas, os procedimentos invasivos a que são submetidas, é necessário militarmos para que haja a humanizações dos serviços hospitalares oferecido a elas, além de garantirmos os direitos de brincar, estudar e se desenvolver de forma plena. Desse modo, o tema deste capítulo é a necessidade de efetivação de um dos direitos humanos fundamentais e universais, neste caso o brincar.

De acordo com a Agência Brasil (2023), as evidências demonstram que o câncer infantil “é a primeira causa de morte por doença em crianças e a segunda causa de óbito em geral. [...]”. O Instituto Nacional do Câncer (Inca) estima que no triênio 2023/2025 ocorrerão, a cada ano, 7.930 novos casos de câncer em crianças e jovens de 0 a 19 anos de idade”. Nessa estimativa, acrescentamos os desafios desses pacientes e seus familiares ao percorrerem a jornada do tratamento em busca da cura da doença.

A problemática do estudo que nos guiou, durante a construção desse capítulo, esteve centrada nas necessidades únicas de crianças e adolescentes

-
- 1 Doutora em Educação, Mestre em Educação, Psicopedagoga, Especialista em Metodologias e Gestão para Educação a Distância, Pedagoga. Professora Adjunta da UFMS, atualmente, arteterapeuta em formação. E-mail: adrianaramosuniderp@gmail.com.
 - 2 Acadêmica do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: jventurelli.99@gmail.com.
 - 3 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: let.kni.lk@gmail.com.

internados, em um hospital público, de atendimento oncológico infantil. As brinquedotecas em questão ficam localizadas na capital do estado, com atendimento específico para pacientes oncológicos.

Por estar na capital, o hospital é referência para receber pacientes do interior do estado, tendo como característica o atendimento que engloba uma diversidade cultural, social, econômica, como por exemplo crianças indígenas. De acordo com a “Subsecretária de Estado de Políticas Públicas para População Indígena, Silvana Terena”, o estado de “Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena do país, são 08 povos indígenas, espalhados por 29 municípios, que fortalecem esse legado de resistência. Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató” (SETESCC, 2021).

Além da população indígena expressiva, o hospital atende crianças brasileiras que moram nas fronteiras terrestres internacionais dos países vizinhos da América Latina como Bolívia, Paraguai e, algumas vezes, crianças bolivianas e paraguaias em que as famílias optam por virem para o Brasil em busca de atendimento (RABELO, 2021).

Considerando as diferentes fases do desenvolvimento infantojuvenil, é necessário que existam espaços de brincar distintos, para que possamos atender cada uma das particularidades dos hospitalizados. A criança em sua primeira década de vida (0 aos 10 anos de idade) precisa de brinquedos/brincadeiras que ajudem no seu desenvolvimento. Já os que estão na pré-adolescência e adolescência, segunda década de vida (10 anos 19 anos considerado pela Organização Mundial da Saúde - OMS), terão outras necessidades de brincar considerando os conflitos internos experienciados (mudanças físicas, emocionais), próprios desta fase de desenvolvimento.

Além do exposto, precisamos ressaltar que cada um deles compreende o adoecimento, a hospitalização, esse período, de forma diferente, a partir das crenças familiares, pessoais, espirituais, dos hábitos familiares, sociais, culturais e, por essas razões, ressaltamos a necessidade de espaços diferentes.

Justificamos que o estudo está vinculado às vivências profissionais, acadêmicas e sociais das autoras, no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão. A aproximação com esse hospital especificamente, iniciou no ano de 2016 e finalizou no ano de 2019.

Neste capítulo nossos objetivos são: 1) apresentar a importância do Terceiro Setor na militância pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros hospitalizados; 2) dialogar sobre o direito de brincar durante o tratamento de câncer infantojuvenil. Para isso, elegemos a pesquisa bibliográfica para consulta dos documentos oficiais publicados sobre o tema direito da criança e do adolescente hospitalizado utilizando como referência: Brasil (1988; 1990;

1995; 2005), da mesma forma publicações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização Mundial da Saúde (OMS) e autores que produziram estudos sobre o direito de brincar, nesse sentido o desenvolvimento do tema será apresentado a seguir.

2. A IMPORTÂNCIA DO TERCEIRO SETOR NO COMBATE AO CÂNCER INFANTOJUVENIL NO BRASIL

O Brasil possui uma população de 206,1 milhões de pessoas, dos quais 57,6 milhões têm menos de 18 anos de idade (Estimativa IBGE para 2016). Mais da metade de todas as crianças e adolescentes brasileiros são afrodescendentes e um terço dos cerca de 820 mil indígenas do País é criança. São dezenas de milhões de pessoas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para desenvolver com plenitude todo o seu potencial. Embora o País tenha feito grandes progressos em relação à sua população mais jovem, os avanços não atingiram todas as crianças e todos os adolescentes da mesma forma. O Brasil é ainda um dos países mais desiguais do mundo (UNICEF BRASIL, 2018, *on-line*).

A epígrafe acima representa a dura realidade econômica, política, social e cultural do nosso país. Quando pensamos que algumas dessas crianças e adolescentes recebem o diagnóstico de uma doença grave, o caso fica ainda mais complicado e ponderamos que aqui estamos refletindo apenas especificamente sobre o câncer infantojuvenil, mas poderia ser qualquer outra doença e até mesmo aquelas crônicas que também necessitam de acompanhamentos contínuos como por exemplo, as cardiopatias, as renais, as pulmonares e tantas outras doenças que exigem cuidados especiais.

Estar doente ou ter uma doença grave em um dos países mais desiguais do mundo tem suas desvantagens. Nesse cenário, pode-se imaginar a vulnerabilidade desta parcela da população, que muitas vezes tem seus direitos violados, ficando à margem da sociedade, sofrendo privações de todas as naturezas, pois existem múltiplas dimensões financeiras a serem consideradas quando pensamos no adoecimento na infância ou na juventude.

Mesmo sendo um país de muitos recursos, de muitos impostos para os brasileiros, temos uma enorme desigualdade de renda e a grande maioria da população sofre com a pobreza e o desemprego. Em recente pesquisa sobre o 1º trimestre do ano de 2023, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgou que 9,4 milhões de pessoas estão desempregadas, sendo esse registro o maior da nossa série histórica.

Com certeza, afirmamos que é um número alarmante. Quando aprofundamos a pesquisa bibliográfica a esse respeito, temos que o Brasil ocupa o 18º lugar em um ranking mundial com a maior carga tributária para os seus

cidadãos (YOUNG, 2022). O que mais chama a atenção, é que o recolhimento desses impostos pelos governantes quase não beneficia a parcela da população que mais necessita de bem-estar social. Essa parcela de desempregados, precisa contar com os serviços públicos do nosso país, precisa ter apoio social.

Para Pagotto (2018), vivemos um “drama da falta de serviços como educação, saúde e segurança envolvendo todas as camadas sociais. Para se ter uma ideia, o Brasil tem uma carga tributária maior do que países como a Suíça”. Não precisamos dizer que se fizemos um simples comparativo entre os dois países, veremos a realidade abissal. Continuando com os dados alarmantes “como se não bastasse ser o 14º país com a maior carga tributária, o Brasil está na pior posição entre os 30 países analisados quanto ao retorno dos valores arrecadados em prol do bem-estar da sociedade”.

A partir da apresentação dos dados, acrescentamos que as realidades de alguns hospitais públicos no nosso país não são as melhores, pois estamos vivendo uma das maiores crises financeiras dos órgãos públicos. Quem necessita ter acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) é que sabe os dilemas diários enfrentados pelos gestores, trabalhadores e usuários. O SUS precisa de mais investimento financeiro.

Nesse cenário, muitas são as instituições do Terceiro Setor que advogam pelos direitos da população, da criança e dos adolescentes no nosso país. Como o tema do nosso capítulo versa sobre brinquedoteca hospitalar em pediatria oncológica, uma importante instituição no cenário nacional a ser citada é a Sociedade Brasileira de Oncologia Pediátrica (SOBOPE), que atua na militância pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros hospitalizados. A entidade tem longa história,

foi fundada no dia 13 de maio de 1981 pelo Prof. Virgílio Alves de Carvalho Pinto. A SOBOPE é uma entidade nacional sem fins lucrativos, sua sede é localizada na cidade de São Paulo. Missão: - Disseminar conhecimento referente ao câncer infanto-juvenil e seu tratamento para todas as regiões do país. - Uniformizar métodos de diagnóstico e tratamento do câncer na infância; - Estimular as investigações clínicas por meio de modernos protocolos multidisciplinares; - Criar sistema amplo de informações sobre resultados de tratamento e efeitos tardios (SOBOPE, 2018).

Em quarenta e dois anos, fomentou conhecimento científico, ação de suma importância considerando as inúmeras diferenças territoriais, sociais e econômicas do nosso país, sensibilizando os profissionais que atuam no atendimento médico da Atenção Básica (primeiro atendimento realizado geralmente em postos de saúde próximo à residência), para não desconsiderar ou deixar passar despercebido qualquer condição clínica que possa estar relacionada ao câncer infantojuvenil, considerando as possibilidades de maior sucesso no tratamento se a

descoberta for feita prematuramente, reforçando a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) e a Política Nacional de Prevenção e Controle do Câncer (PNPCC). É preciso reforçarmos que

o Brasil assumiu, na Constituição Federal de 1988, a garantia do direito universal à saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e, em 1990, a proteção integral da criança, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, ratificou os mais importantes pactos, tratados e convenções internacionais sobre os direitos humanos da criança (BRASIL, 2018a, p. 7).

Apesar de todos esses mecanismos citados e termos melhorado as estatísticas de mortalidade infantojuvenil, salientamos que ainda há muito o que ser feito, principalmente no campo da saúde para que as crianças e adolescentes tenham acesso ao diagnóstico precoce. Em função das desigualdades existentes no nosso país, “além das doenças em razão das más condições sanitárias, apontam a complexidade sociocultural e de fenômenos da sociedade contemporânea que afetam a vida das crianças” (BRASIL, 2018a, p. 7) e dos adolescentes. Muitas já chegam aos centros de referência oncológica de forma tardia, dificultando o tratamento e tendo uma menor chance de cura. Nesse sentido os governos federal, estaduais, municipais se esforçam para melhorar essas condições, mas

apesar dos avanços nos indicadores de saúde infantil e dos investimentos nas políticas públicas federais voltadas à saúde da criança, como a Rede de Atenção à Saúde Materna, Neonatal e Infantil (Rede Cegonha), o Programa Intersetorial Brasil Carinhoso e o Programa Criança Feliz, fica evidente a necessidade de ampliar o enfrentamento das iniquidades relacionadas às condições de saúde e, ao mesmo tempo, universalizar todos os avanços para **grupos de maior vulnerabilidade**, tais como as **crianças indígenas, quilombolas, ribeirinhas, com deficiências e as com doenças raras**, além de garantir não só a sobrevivência, mas o desenvolvimento integral de todas as crianças, condição essencial para o exercício da cidadania e a garantia do desenvolvimento nacional, bem como para o cumprimento dos compromissos do País diante das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2015-2030, Organização das Nações Unidas (ODS, 2015) (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Nesse sentido, observamos na página institucional que a SOBOPE se destaca no que tange à defesa de melhores condições aos pacientes de Oncologia Pediátrica, seja criando estratégias, disseminando conhecimentos através dos seus congressos com grande público inscrito, seja investindo em pesquisas clínicas, na troca de experiências nacionais e internacionais, divulgando informações em âmbitos multiprofissionais, tendo “o intuito de potencializar a chance de cura no Brasil, visto que os índices de sobrevida no país ainda encontram-se abaixo do esperado” (SOBOPE, 2018b). Para melhorarmos essa realidade é imprescindível o investimento financeiro na saúde pública e, principalmente, no

diagnóstico precoce do câncer infantojuvenil.

Em um congresso que aconteceu em outubro do ano de 2018, a SOBOPE, organizou vários temas para discussão entre profissionais nacionais e internacionais das áreas de saúde e áreas interdisciplinares que atuam com as crianças, adolescentes e seus familiares. Dentre esses temas, destacamos apenas aqueles que estão diretamente relacionados a este estudo e ao trabalho que desenvolvemos no hospital e em casas de apoio, como por exemplo,

aspectos psicológicos relacionados à família e às criança e/ou adolescente com câncer; **a importância do voluntariado e casas de apoio na oncologia pediátrica; o Terceiro Setor e responsabilidade social na oncologia pediátrica;** Políticas públicas relacionadas à Oncologia Pediátrica; **o serviço social e sua importância na atenção à criança com câncer; a escola e a criança com câncer;** cuidados de enfermagem à criança com câncer, **a atuação da equipe multidisciplinar no cuidado integral da criança e do adolescente com câncer** (SOBOPE, 2018b, grifo nosso).

Observamos, pela amplitude dos temas discutidos no evento, que a causa do câncer infantojuvenil não é uma preocupação apenas do Governo Federal, mas da sociedade como um todo e da Sociedade Brasileira de Oncologia Pediátrica, instituição organizada que patrocina e apoia tantas ações ao longo dos anos.

Além da relevância das instituições do Terceiro Setor no cenário nacional, destacamos também uma instituição de nível estadual, especificamente no Mato Grosso do Sul, que advoga sobre os direitos das crianças e adolescentes com câncer, seguindo a mesma trajetória de responsabilidade social. Na página da instituição é possível ter acesso ao relatório de atividades desenvolvidas, onde os números de atendimento às crianças, adolescentes e seus familiares são expressivos, demonstrando assim a sua importância no cenário estadual e principalmente para a vida das pessoas que são assistidas.

Foi nesta instituição que tivemos oportunidade de ter vivências profissionais, acadêmicas e sociais durante os anos de 2016-2019, nas duas brinquedotecas por ela mantidas. Durante esses anos, percorrendo semanalmente o hospital e a casa de apoio, comprovamos que existe sempre algo a aprender e algo a ensinar, quando o assunto é a defesa dos direitos universais de todas as crianças e adolescentes em tratamento oncológico. A luta social é diária, contínua e solitária. Algumas vezes, temos a impressão de que somente os cidadãos que estão envolvidos diretamente com esse universo é que movimentam essa engrenagem social. Dentro desse cenário, cada um de nós tem responsabilidades individuais que, somadas, refletem a importância do Terceiro Setor no combate ao câncer infantojuvenil no Brasil. Por essas razões, apresentamos a seguir considerações sobre o direito de brincar durante o período de tratamento.

3. O DIREITO DE BRINCAR EM UM HOSPITAL PARA TRATAMENTO DE CÂNCER INFANTOJUVENIL

O relato de experiência etnográfica que apresentamos corresponde às vivências profissionais, acadêmicas e sociais que desenvolvemos ao longo dos anos no campo da Pedagogia Hospitalar. Aqui, especificamente, com inserção intensiva no hospital durante os anos de 2016 a 2019, no caso em duas brinquedotecas hospitalares, instaladas em um hospital e em uma casa de apoio, no estado de Mato Grosso do Sul.

Durante esses anos, nosso campo de atuação foram duas brinquedotecas, uma nesse hospital, que tem administração pública e é de grande porte. O hospital pertence à esfera administrativa de âmbito estadual (atende as demandas da capital e do interior do estado), tem capacidade para mais de 300 leitos, funciona com 100% do atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e oferece à população sul-mato-grossense e moradores das fronteiras Bolívia, Paraguai atendimento para mais de 40 especialidades médicas, dentre elas a oncologia pediátrica. A instituição é certificada como Hospital Amigo da Criança, como Hospital de Ensino através de Portaria Interministerial, tem convênio com oito faculdades/universidades e duas escolas de ensino técnico. Em relação à sua estrutura física, o hospital tem 32.000m² de área, dividido em muitos pavimentos (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Por estar localizado na nossa capital, recebe pacientes com casos de complexidade, que não têm suporte adequado em outras unidades de saúde e no interior do estado. Tem um volume de atendimento intenso para dar conta das demandas de encaminhamentos, uma equipe de excelência com multiprofissionais para dar suporte ao paciente, acompanhantes e familiares. Há um trabalho de oncologia pediátrica que é,

mais um dos serviços de referência do Hospital [...] já são [...] anos atendendo crianças e adolescentes de 0 a 18 anos portadoras de doenças oncológicas e hematológicas como anemia falciforme, hemofilia, todos os tipos de anemia, doenças do sangue. [...] O médico oncologista pediátrico, Marcelo dos Santos Souza, trabalha [...] há 19 anos. De acordo com ele “tem-se 16 leitos para atender as crianças. Desses, 12 são de isolamento. Os tratamentos geralmente são de longo prazo: seis meses a dois anos para paciente oncológico. Já os pacientes hematológicos com doenças crônicas são para vida toda. Já recebemos aqui desde recém-nascido até a faixa limite da clientela”. [...] Por mês, o hospital mantém uma média de 60 a 70 crianças em quimioterapia. São atendidos cerca de 250 novos casos de câncer e doenças hematológicas por ano. Já as consultadas ambulatoriais são 100 por semana. O setor [...] existe devido a uma parceria do Estado com a Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC), que idealizou, mobiliou e ajudou a abrir o serviço (GAÚNA, 2017).

Como podemos observar, o hospital tem uma importância ímpar quando pensamos no atendimento da clientela infanto-juvenil. Muitas vezes é a referência única da região a prestar serviços gratuitos. Muitas famílias não possuem condições financeiras para arcarem com as despesas de deslocamentos aos grandes centros como, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro. Desse modo, com seu pioneirismo, o hospital oferece as melhores condições de diagnóstico, tratamento e, em muitos casos, a cura da doença para os seus pacientes. A partir da sua longa história de existência, o hospital oportunizou a inúmeras crianças e adolescentes a transformação de uma dura realidade (diagnóstico de uma doença grave). Muitos que passaram por lá foram curados através de protocolos de tratamento cada vez mais modernos, graças aos investimentos em pesquisas, equipamentos e parcerias.

A história do hospital é quase que despercebida pela população, pois algumas pessoas ainda consideram um tabu falar/pensar no câncer infantojuvenil. Na nossa percepção, é como se houvesse uma alienação social, conscientemente (ou inconscientemente), muitas pessoas não gostam, ou não querem falar sobre o assunto, associando-o sempre à doença e à morte. Com certeza, isso pode vir a acontecer, por se tratar de uma doença grave e dependendo da demora no diagnóstico sabemos que as complicações dificultam o tratamento, podendo sim ocasionar a morte prematura, mas precisamos ressaltar sempre que existe a possibilidade de cura. As taxas têm melhorado anualmente e existem tratamentos de sucesso em que as crianças e adolescentes se recuperam e conseguem levar uma vida “normal”, como geralmente acontece.

Nesse sentido, precisamos dialogar a esse respeito, até mesmo para desmistificar algumas questões, levar conhecimento científico à população seja através dos atendimentos na atenção básica, de políticas de saúde pública, campanhas ou até mesmo rodas de conversas com a população para esclarecimento de dúvidas comuns a todos.

As estatísticas negativas têm sua importância, pois servem de alerta para que possamos ter um olhar atento aos sintomas simples, recorrentes, que muitas vezes podem enganar pela percepção de passageiros e de que são comuns da infância/juventude. Afinal, em uma investigação médica profunda, contínua, alguns sintomas podem revelar um câncer. Todavia, é preciso um contraponto nesse tocante. É preciso reforçar as taxas exitosas de cura até mesmo para diminuirmos os impactos negativos junto aos pacientes e seus familiares quando feita a comunicação do diagnóstico.

Ao iniciarmos nossas atividades no hospital, ao longo dos anos, fomos vivenciando esse universo e percebendo a complexidade do tema, do mesmo modo os limites, os avanços quando pesquisamos os impactos causados pela doença na

vida dos pacientes e seus responsáveis. Muitas vezes, passa despercebido pela sociedade, as dificuldades que eles vivenciam, nem sempre se dão conta que,

diariamente inúmeras famílias no Brasil e no mundo são surpreendidas durante o retorno às consultas médicas, quando vão apresentar o conjunto de resultados de exames laboratoriais. É neste momento, quando o médico e sua equipe têm acesso aos mais avançados tipos de exames, que eles afirmam: seu filho(a), está com câncer! Não é necessário ser um pesquisador(a) da área, para ter ideia do impacto causado por tal afirmativa. Nenhum pai, mãe ou responsável está preparado emocionalmente, psicologicamente para receber a notícia (OLIVEIRA; PANIAGO, 2018, p. 2).

O sofrimento de quem ouve a notícia é imediato. Essa é a posição mais desconfortável que existe para qualquer ser humano e, a partir das nossas escutas pedagógicas com as mães desses pacientes, entendemos que as primeiras coisas que vêm à mente delas, quando a equipe médica faz o comunicado é justamente a percepção equivocada presente na sociedade de que o diagnóstico de câncer é uma sentença de morte. Por muitos anos os resultados demonstravam os desafios da equipe médica frente à doença, mas as pesquisas no campo da medicina têm avançado muito e hoje já não temos um cenário como no passado, pois novos medicamentos, equipamentos e protocolos, dentre outros fatores, têm oportunizado novas estatísticas de cura.

Ainda levaremos um tempo para desmistificar algumas crenças sobre a doença, entendimentos do passado. Sobretudo é preciso que os governantes e aqueles que estão à frente do Ministério da Saúde, entidades, instituições, associações, reforcem para a população os aspectos que podem resultar em diagnóstico precoce. Quanto mais cedo o câncer infanto-juvenil for descoberto maior as chances de cura. Essas ações devem ser um dever para todos nós que atuamos com os pacientes, familiares, cuidadores e responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Por isso, é muito importante oferecermos apoio, dialogarmos, mas sobretudo dizermos que sempre (sem exceção), o melhor será feito pela equipe médica para que haja a cura. Por essa razão, foi instituído no país, pela Lei nº 11.650, de 4 de abril de 2008, o Dia Nacional de Combate ao Câncer Infantojuvenil, celebrado anualmente no dia 23 de novembro. Assim temos nessa legislação:

Art. 2º Os objetivos do Dia Nacional de Combate ao Câncer Infantil são:
I – estimular ações educativas e preventivas relacionadas ao câncer infantil;
II – promover debates e outros eventos sobre as políticas públicas de atenção integral às crianças com câncer;
III – apoiar as atividades organizadas e desenvolvidas pela sociedade civil em prol das crianças com câncer;
IV – difundir os avanços técnico-científicos relacionados ao câncer infantil;
V – apoiar as crianças com câncer e seus familiares (BRASIL, 2008b).

A partir dos objetivos da referida lei, observamos que a data serve para nos lembrar que todos os dias algo tem que ser feito, pois olhares mais atentos seja dos familiares, dos educadores, da equipe médica, dos governantes, podem salvar vidas por meio do diagnóstico precoce.

O hospital é signatário desse compromisso social, bem como de outros, como por exemplo, do direito de brincar no hospital, seja durante o período de tratamento, seja durante as esperas para consultas, exames e procedimentos de rotina. Para isso, tem em suas dependências uma brinquedoteca à disposição dos usuários. A brinquedoteca é mantida por uma associação parceira do hospital. É a associação que seleciona os voluntários para atuar nos três turnos do dia, que organiza a rotina das atividades desenvolvidas, supre com brinquedos, fantasias, livros, jogos e tudo que faz parte do universo infantil.

No nosso país é muito recente a compreensão da defesa dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes no tempo e no espaço, se considerarmos os mais de quinhentos anos de história, principalmente quando fazemos uma revisão de literatura. Hoje já existe um olhar atento e contínuo para as necessidades de saúde, educação, questões sociais, culturais, que vêm se tornando cada vez mais o centro das políticas públicas, mas ainda assim há muito o que ser feito para materializarmos essas políticas. De acordo com o Unicef Brasil (2018), o nosso país “tem uma das legislações mais avançadas do mundo no que diz respeito à proteção da infância e da adolescência. No entanto, é necessário adotar políticas públicas capazes de combater e superar as desigualdades geográficas, sociais e étnicas do País e celebrar a riqueza de sua diversidade”.

Nesse sentido, para dialogarmos sobre direitos dessas crianças e adolescentes adoecidos de forma ampla, dentro de uma perspectiva evolutiva, recorreremos à Constituição Federal (1988), que em seu Art. 227 fundamenta que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

É perceptível na nossa Constituição Federal a menção da necessidade de pactuação entre todos os atores sociais (família, sociedade, Estado), para que de fato, dentro desta percepção de cuidado coletivo possamos garantir às crianças e adolescentes, de forma digna, o desenvolvimento integral pleno. Essa visão de corresponsabilidade é importante para que os direitos universais sejam efetivados em todos os espaços, minimizando assim situações que podem prejudicar suas condições de vida e seu desenvolvimento.

Desse modo, partindo dos aspectos amplos dos direitos humanos para

os restritos ao nosso tema (o direito de brincar em hospitais oncológicos), também é recente a preocupação com os direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados. De acordo com Brasil (1995), especificamente no ano de 1995, foi publicado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), a Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, que aprovou o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados.

Outro exemplo, é a Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Esta legislação que está há apenas dezoito anos em vigor, é considerada um marco na defesa do direito ao brincar. Dispõe que:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do Art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação (BRASIL, 2005).

Ao fazermos uma análise crítica desses documentos, ressaltamos que foi necessário que existisse uma legislação que estabelecesse a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas e isso aconteceu somente no ano de 2005. O reconhecimento da importância de ter espaços destinados ao brincar nos hospitais não foi percebido de forma natural pela sociedade e isso nos provoca reflexões sobre como os atores sociais percebem as necessidades individuais das crianças e dos adolescentes hospitalizados e como são compreendidos enquanto sujeitos de direitos estando hospitalizados ou não.

É sabido por todos que a hospitalização da criança, de certa forma, é marcada pelo isolamento do mundo familiar, escolar, social, cultural e isso tem consequências para o seu desenvolvimento como um todo (cognitivo, emocional, motor). Com vistas a diminuir os impactos causados pela hospitalização, muitas pessoas, organizações, instituições, pesquisadoras como nós, têm militado pela causa, sendo essa militância um grande desafio social que estamos dispostas a enfrentar para contribuir com a vida dos pacientes e seus familiares no que tange a efetivação dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, partindo da vivência nas duas brinquedotecas hospitalares e da literatura nacional, concluímos que a experiência do adoecer atinge todos os envolvidos com a criança e o adolescente, tais como os seus familiares, amigos, professores e pessoas do seu meio social. Esse coletivo deve criar as melhores condições para que eles consigam atravessar esse período, primando para garantir a efetivação de todos os direitos humanos fundamentais e universais.

Por conseguinte, nesse capítulo citamos apenas duas instituições do Terceiro Setor que militam pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros hospitalizados, sendo uma nacional e a outra estadual, porém são inúmeras as iniciativas privadas e governamentais que primam incansavelmente para fazer com que o diagnóstico precoce, o tratamento e a vida desses pacientes e seus familiares sejam impactadas positivamente. No nosso país temos um contingente expressivo de voluntários que atuam nessas instituições, doando o que têm de melhor para os seus semelhantes, para que tenham as melhores condições sociais durante o período de tratamento. Desse modo, apontamos, que as questões sobre a efetivação de todos os direitos dos pacientes merecem atenção da sociedade. A necessidade de efetivação de todos os direitos é real, especialmente do direito de brincar no hospital.

Por meio das nossas vivências, em suma, afirmamos que, quando brincam, os pacientes socializam, se expressam, se divertem, entregam-se à fantasia, à imaginação, elaboram conflitos interiores, sendo essas atividades relevante para o seu desenvolvimento. Por essas e outras razões devemos oportunizar e defender o direito do brincar dentro do hospital.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Saúde. **Câncer é primeira causa de morte por doença em crianças**. Inca lembra, no entanto, que enfermidade é altamente curável. Publicado em 15/02/2023 - 08:50 Por Alana Gandra - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. Edição: Graça Adjuto. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-02/cancer-e-primeira-causa-de-morte-por-doenca-em-criancas#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20do%20C%C3%A2ncer,a%2019%20anos%20de%20idade>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

_____. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento

pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

____. Lei nº 11.650, de 4 de abril de 2008. Institui o Dia Nacional de Combate ao Câncer Infantil e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 de abril de 2018b.

____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança**: orientações para implementação / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018a.

____. Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente. **Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995a**. Dispõe sobre os direitos da criança hospitalizada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil (BR)**: Seção I, p.16319-20, 17 de outubro de 1995a.

____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, 16 jul. 1990.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica–antropologia e literatura no século XX**. organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GAÚNA, Diana. Texto e fotos: Subsecretaria de Comunicação (Subcom). HRMS. **Hospital Regional de Mato Grosso do Sul**. HRMS 20 anos: Tratamento de câncer salva vidas de milhares de crianças e é referência no Estado. 14/11/2017 - 15:47. post de WCOSTA. Disponível em: <https://www.hospital-regional.ms.gov.br/hrms-20-anos-tratamento-de-cancer-salva-vidas-de-milhares-de-criancas-e-e-referencia-no-estado/>. Acesso em: 28 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Fundação Serviços de Saúde de Mato Grosso do Sul. Hospital Regional de Mato Grosso do Sul. **Carta de Serviços ao cidadão**. Disponível em: <<http://www.hospitalregional.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/129/2018/07/Carta-de-Servi%C3%A7o-ao-Usu%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma. Educação a distância: fundamentos e práticas. **Campinas, SP: UNICAMP/NIED**, p. 1-12, 2002.

PAGOTTO, Guilherme. **A carga tributária no Brasil e no mundo – Comparativo e Necessidade de Mudanças**. OSP Assessoria Contábil. 02/05/2018. Disponível em: < <https://www.ospcontabilidade.com.br/blog/a-carga-tributaria-no-brasil-e-no-mundo-comparativo-e-necessidade-de-mudancas/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RABELO, Nathália. AACC/MS recebe mais de 650 peças de roupas arrecadadas em Campo Grande. **Jornal Midiamax** 18/02/2021 - 23:06. Disponível em:

<https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2021/aacc-ms-recebe-mais-de-650-pecas-de-roupas-arrecadadas-em-campo-grande/>. Acesso em: 28 maio 2023.

SETESCC. Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania. **Todo dia é dia de índio: Quais são os povos indígenas do Mato Grosso do Sul?** Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.setescc.ms.gov.br/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 28 maio 2023.

SOBOPE. Sociedade Brasileira de Oncologia Pediátrica. **Quem somos.** Disponível em: <<http://sobope.org.br/apex/f?p=106:4:.....>>. Acesso em: 01 dez. 2018a.

____. **ANAIS: XVI Congresso Brasileiro de Oncologia Pediátrica.** Disponível em: <http://www.conferencebr.com/conteudo/arquivo/XVI_CONGRESSO_DE_ONCOLOGIA_PEDIATRICA_Anais.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018b.

UNICEF BRASIL. **Infância e adolescência no Brasil.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9381.html>. Acesso em: 11 dez. 2018.

YOUNG, Victor Augusto Ferraz. O Brasil tem a maior carga tributária do mundo? Sobre Economia. **Rede de Blogs da UNICAMP.** 2 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/sobreeconomia/2022/05/02/o-brasil-tem-a-maior-carga-tributaria-do-mundo/>. Acesso em: 28 maio 2023.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM AMBIENTES HOSPITALARES: UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Brunella Poltronieri Miguez¹

Silvia Moreira Trugilho²

INTRODUÇÃO

A educação é elemento essencial na vida dos sujeitos e sustenta o próprio processo de reprodução social, na medida em que é por meio dela que a sociedade renova as condições da própria existência. Para Tonet (2007), o caráter da atividade educativa consiste em permitir a apropriação de conhecimentos, valores e comportamentos que integram o patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como integrante do gênero humano.

Nesse sentido, a educação mostra-se como mecanismo eficiente para a formação de valores e habilidades que podem propiciar a emancipação plena dos sujeitos, pressuposto imprescindível no processo de transformação social. Dada a sua importância, emerge nas democracias atuais a necessidade política de expandir a intencionalidade educativa para contextos diversos, dentre os quais, o ambiente hospitalar.

A educação em ambiente hospitalar é uma modalidade educacional que objetiva atender crianças e adolescentes que, em razão de suas condições de saúde, estejam hospitalizados para tratamento médico e, por isso, impossibilitados de participar das rotinas da família, escola e comunidade (FONSECA, 2003). Ortiz e Freitas (2005, p. 24) definem tal modalidade de ensino como “espaço do aprender em situação hospitalar”. Outras denominações, como escola hospitalar (FONSECA, 2003), escolarização hospitalar (ORTIZ; FREITAS,

1 Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local. Doutoranda em Direito. Especialista em Direitos Humanos e em Direito Público. Advogada. E-mail: advbrunellamiguez@gmail.com.

2 Assistente social aposentada do Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG). Mestre e Doutora em Educação. E-mail: silviatrugilho@gmail.com.

2005) ou classe hospitalar (BRASIL, 2002) são utilizadas pela literatura e pelas normativas para referenciar essa modalidade educacional.

O percurso para a proteção dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados, com destaque para educação escolar, resultou de movimentos de luta em torno da efetivação do direito à educação da criança. Desde a primeira metade do século XX, no cenário internacional, do movimento em prol de uma educação inclusiva, resultaram documentos orientadores, como a *Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* e a *Declaração de Salamanca*, imprescindíveis para influenciar o processo de montagem de agenda no país desta modalidade de ensino fora do espaço escolar tradicional.

No âmbito do direito interno, também no século XX, emergiram documentos legais que disciplinaram direitos que garantiram a continuidade da escolarização desses educandos em situação de hospitalização, considerados como destinatários temporários da educação especial. Além da Constituição de 1988, que prevê a educação como direito de todos e dever do Estado, bem como a igualdade de acesso e permanência na escola (Artigo 206, I), apontam-se, especialmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que traz a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); a Resolução nº 02/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE); o documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, publicado em 2002 pelo Ministério da Educação, que tem por objetivo estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares; entre outros documentos legislativos e de orientação, voltados para a criação, aperfeiçoamento e permanência das classes hospitalares como política pública de promoção e de garantia do direito à educação para todos.

Na seara da saúde, em virtude das diretrizes da Constituição Federal de 1988 no sentido de uma assistência à saúde universal e baseada na valorização da dimensão humana, despontaram, no ano 2000, concepções de assistência humanizada, oriundas de programas governamentais, como o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), transformado na Política Nacional de Humanização (PNH), que conferiram espaço para integrar a educação aos cuidados em saúde, como forma de promover uma atenção global, para além da patologia, a fim de minimizar as mazelas oriundas da internação e dos tratamentos ambulatoriais.

Em que pese o reconhecimento pela legislação do direito de a criança e o adolescente receberem atendimento pedagógico-educacional durante o período

de tratamento médico e de internação, esta oferta ainda é muito tímida, considerando a integralidade do território nacional e o número de hospitais existentes no Brasil. A modalidade é desconhecida por grande parcela de escolas, pais/responsáveis e pelos próprios hospitais. No ano de 2011, em mapeamento realizado por Rodrigues (2012, p. 60-61), constava a totalidade de 138 classes hospitalares no Brasil. Um pequeno acréscimo se deu no ano 2015, em que se apurou o total de 155 classes hospitalares, sem computar os atendimentos voluntários ou realizados por organizações não governamentais e em cursos de extensão (RAMOS, 2016).

Ainda faz-se oportuno mencionar que, desde Fonseca (1999), estudos sobre a temática são escassos no país e impera a necessidade de transpor barreiras para garantir a excelência do serviço. Sob o ponto de vista pedagógico, comunga-se, na literatura, o entendimento de que é preciso um debate efetivo sobre como, de fato, concretizar o binômio acesso e permanência na escola, contemplando o comprometimento das instituições escolares com a aprendizagem dos alunos em um contexto de diversidade social, cultural, econômica e de condições de saúde.

Diante do exposto, propõe-se discutir a classe hospitalar, sob o prisma de uma educação humanizada, e os limites e desafios enfrentados pelos educadores para a concretização dessa modalidade de educação. A realização deste ensaio se deu mediante a utilização de uma pesquisa bibliográfica de revisão de literatura sobre as práticas educativas no contexto hospitalar e do diálogo com o teórico Paulo Freire, o qual concebe a educação como um processo emancipatório e transformador.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, discutimos acerca da importância e das especificidades da prática educativa das classes hospitalares, bem como sobre os sentidos de uma educação humanizada no contexto hospitalar. Na segunda, abordamos as dificuldades e os desafios enfrentados pelos educadores para a concretização de uma educação que considera a integralidade dos sujeitos, capaz de reconhecer as especificidades do processo de ensino-aprendizagem (oriundas de condições particulares de saúde e do ambiente hospitalar) e que, ao mesmo tempo, proporciona aos educandos o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipatório. Argumentamos aqui, especialmente, sobre a importância de instrumentos, como a escuta pedagógica e a relação dialógica para a construção do processo de ensino-aprendizagem emancipatório no ambiente hospitalar.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR

A educação existe de forma difusa em todos os mundos sociais, ou seja, transcende o espaço escolar e não se limita a um único modelo (BRANDÃO, 1981). Nessa perspectiva, a educação é inerente à vida social e se faz presente nos mais diversos espaços da vida em sociedade (famílias, ruas, igrejas).

Libâneo (2001) registra que a ação pedagógica perpassa a sociedade em seus múltiplos espaços, para além do espaço escolar formal e abrange espaços de educação informal e não formal. Seguindo a definição proposta pelo autor e a perspectiva adotada por Paula (2007), compreende-se que a educação em ambiente hospitalar (classes hospitalares), apesar de situada em espaço extraescolar (hospitais), está estreitamente relacionada à educação escolar formal, já que as intervenções pedagógicas são sistematizadas, organizadas, obedecem a uma regulamentação própria (Base Nacional Comum Curricular) e vinculam-se institucionalmente às Secretarias estaduais e municipais de Educação (BRASIL, 2002).

Enquadra-se, ainda, como prática educativa não formal, uma vez que também se pauta em relações pedagógicas pouco sistematizadas (currículo mais flexibilizado). Por outro lado, não se insere na educação informal, porque esta se apresenta de modo não institucional e é assistemática, não planejada, em outras palavras, resulta das próprias relações socioculturais e políticas da vida em sociedade.

Para Schilke e Arosa (2011), a educação no espaço hospitalar é uma educação escolar, porque os princípios organizacionais, suas bases filosóficas e seu rigor metodológico são mantidos. O que muda é apenas a compreensão sobre o processo educativo, ou seja, a compreensão do não formal e do informal como elementos que se desenvolvem tanto na escola, quanto em qualquer outro espaço comprometido com uma educação formal e sistêmica, como o ensino que acontece nas penitenciárias, nos assentamentos rurais, que acabam sendo uma ação escolar, que ganha traços especiais em função de não ser desenvolvida num espaço escolar *stricto sensu*.

Cabe pontuar que o adoecimento e a internação são incidentes que podem ser vivenciados por todos os sujeitos e afetam radicalmente aspectos físicos, psíquicos e cognitivos de cada enfermo. Com muito mais razão, crianças e adolescentes, além de padecerem por esses aspectos, muitas vezes, ainda não desfrutam da maturidade necessária para compreender o período e enfrentar as incertezas e o medo do falecimento em tenra idade.

A experiência da hospitalização para a criança implica mudança severa de rotina; separar-se de amigos e de familiares; sentir-se diferente dos demais colegas saudáveis que continuam tendo o privilégio de brincar e estudar; sujeitar-se a procedimentos médicos dolorosos e invasivos; significa estar em um ambiente impessoal, atípico, amedrontador. Chiattonne (1984) aponta ainda que incide na hospitalização infantil, o sentimento de negação da doença, revolta, culpa, sensação de punição, solidão, regressão, intolerância emocional, negativismo.

Um novo contorno, todavia, é construído com o trabalho desenvolvido nas classes hospitalares. A classe hospitalar constitui importante ferramenta capaz de promover a continuidade da aprendizagem, propiciando, indiretamente, a

socialização da criança hospitalizada, além de contribuir para a recuperação física e mental do infante.

Trugilho (2003) defende que não se pode pensar na criança doente/hospitalizada sem o reconhecimento de que existem outras necessidades em sua vida, além da terapêutica e, desse modo, é preciso compreender a criança e sua hospitalização a partir de sua complexidade e subjetividade, além do entendimento de sua doença e tratamento. Nesse cenário, tem-se que a criança hospitalizada deve ser considerada como um todo multifacetado. Daí porque o processo de hospitalização não pode se restringir ao tratamento médico, mas sim possibilitar articulações intersetoriais entre saúde e educação, para garantir além da integridade física, os processos cognitivos, sociais, principalmente, a continuidade dos estudos de crianças e adolescentes hospitalizados.

Para Miguez (2020), é fundamental compreender a intersetorialidade (saúde-educação) que circunda o estudo das classes hospitalares. Deve-se partir da premissa de que a educação não pode ser objeto de interrupção e, ao mesmo tempo, não se pode olvidar que o processo de cuidar necessita de uma assistência humanizada – porque envolve mais que assistir quem precisa, denota, proteção, afeição, preocupação pelo bem-estar de quem está sendo cuidado – o que também acaba por respaldar as práticas educativas no contexto hospitalar.

Afirma Menezes (2009) que, ao propiciar interações sociais aos educandos hospitalizados, envolvendo ações pedagógicas específicas, o Estado passa a promover atenção integral diante dessa nova situação pela qual estão passando. Assim, parte-se do pressuposto de que no processo saúde-doença, não se está diante de uma enfermidade, mas sim de crianças e adolescentes enfermos, sujeitos de direitos, que temporariamente, pelo fato do adoecimento/hospitalização, se encaixam na descrição de público-alvo da Educação Especial, por apresentarem durante o período de internação, alterações físicas, psíquicas, emocionais, para as quais deve ser promovida atenção especial. Não se descarta dos atendimentos, obviamente, crianças que já integram o público-alvo da Educação Especial.

A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem no ambiente hospitalar possui sistemática própria. Em estudos realizados por Paula (2005) e Miguez (2020) observou-se a existência de turmas multisseriadas, isto é, foi possível verificar que as crianças atendidas nas classes hospitalares apresentam idades e níveis de escolaridade diversos, além de diferenças relacionadas às características socioeconômica e culturais, bem como apresentam diferentes tipos de doenças e sujeitam-se a tratamentos distintos. Toda essa diversidade comporta a demanda especial de atenção pedagógica.

O trabalho na classe hospitalar se constrói com atividades que têm começo, meio e fim, quando desenvolvidas. Isso se deve ao fato de que não há

um horário de duração fixo para os atendimentos, pois as diversas condições que compõem a mediação do processo pedagógico educacional em ambiente hospitalar (condições de saúde e emocionais do aluno, tempo de permanência nas dependências do hospital, existência ou não de atividade encaminhada pela escola regular) interferem diretamente nas atividades realizadas.

A classe hospitalar deve visar à manutenção das atividades escolares de modo mais próximo ao quadro anterior ao aparecimento da doença. Esse objetivo encontra-se condicionado ao intercâmbio de informações e de materiais com a escola regular, ou seja, a escola de origem do aluno. A comunicação da classe hospitalar com a escola regular é essencial para direcionar o atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, facilitando, por consequência, o retorno do aluno à escola, após a alta médica.

Não obstante a preocupação com a continuidade do ensino regular, o educador da classe hospitalar também deve prever uma série de alternativas para resguardar qualquer que seja a situação que aconteça na sala de aula. Por vezes, a escola de origem não envia o material solicitado, há também situações em que o docente tem de retomar novamente o conteúdo da aula anterior, porque a criança não obteve bom rendimento em razão de medicação ministrada.

De qualquer forma, o trabalho desenvolvido nas classes hospitalares deixa nítido a intencionalidade pedagógica. Existe responsabilidade com a aprendizagem formal, as ações são planejadas de acordo com idade, ano e conteúdos encaminhados pela escola de origem do aluno, inclusive atividades avaliativas; contudo, a proposta de trabalho com o aluno enfermo deve ser individualizada, respeitando as limitações (físicas e emocionais) impostas pela doença e o ritmo de aprendizado do educando. Sobre o tema, ressaltam Arosa, Ribeiro e Sardinha (2008, p. 54-55) que:

A prática pedagógica no ambiente hospitalar se organiza a partir de um currículo que não se distancia do conhecimento escolar. Entretanto, essa ação educativa não pode estar distanciada dos conhecimentos, das práticas sociais e dos valores que transitam nesse ambiente. Sendo assim, construir um currículo para uma escola no hospital significa: tomar consciência dos fundamentos epistemológicos, éticos-políticos e axiológicos que estão em jogo nas relações travadas no interior da instituição hospitalar; [...] reconhecer as posições e funções de cada agente/sujeito envolvido no processo educativo/curativo; [...] construir estratégias de integração entre os conhecimentos, práticas e valores construídos nesse espaço e aqueles com os quais a criança/adolescente irá dialogar ao regressar à escola fora do hospital.

Claro que métodos, técnicas, materiais e planejamentos podem requerer adaptações para contemplar as necessidades de cada aluno e favorecer o desempenho e a participação dos educandos em situação de hospitalização, todavia, isso não significa que a condição de pacientes na seara da saúde, os insere como

pacientes também na área da educação (MIGUEZ, 2020). É certo que há um desafio entre o que se objetiva ensinar e o que de fato é possível o aluno aprender, numa concepção de educação formal e de qualidade, porém um discurso que vitimiza e limita as possibilidades de aprendizado, impede a concretização do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de hospitalização.

O atendimento educacional deve ser mais flexível e a relação professor e aluno, certamente, mais afetiva, quando comparada a um cenário escolar comum. Não se descarta, inclusive, a ludicidade para uma aproximação mais facilitada entre educador e educando no contexto hospitalar, dentre outras estratégias que, usualmente, são utilizadas para trabalhar os elementos curriculares de acordo com o contexto (músicas, cartazes, jogos, desenhos). Sem dúvidas essas estratégias e interações entre professor e aluno favorecem, de forma produtiva, a construção e troca do conhecimento. Contudo, não se pode perder de vista o objetivo que é muito mais amplo que simplesmente minimizar as mazelas do tratamento de saúde – muito embora isto aconteça. Neste caso, trata-se de buscar garantir a escolarização em ambiente hospitalar e proporcionar ao educando o desenvolvimento de um pensar crítico e libertador.

À luz dessa perspectiva é que se alcança a dimensão humanizadora da ação educativa, segundo os constructos de Freire (2001). Para o autor, a educação deve primar pela conscientização, pela autonomia, bem como propiciar o protagonismo dos educandos, constituindo-se mediante processos interativos e dialógicos.

A humanização não é individual, porque se assim o fosse não passaria de idealização. A humanização guarda relação com um projeto de transformação histórico-social que reafirma a existência do sujeito. E para que isso se concretize é preciso superar as situações-limites que, segundo Freire (2001, p. 53), são “determinantes históricas esmagadoras, em face das quais não lhes cabe (homens e mulheres) outra alternativa senão adaptar-se”, bem como faz-se necessário um processo pedagógico problematizador.

A prática educativa, resultante da materIALIZAÇÃO da educação como prática libertadora (capaz de desvelar a realidade de forma crítica) deve estar presente nas classes hospitalares. Destaca-se, que, nessa perspectiva humana de concepção de educação, à medida que o indivíduo problematiza, lê, interpreta ou toma parte da realidade que o cerca, torna-se capaz de elaborar a própria experiência no espaço-tempo do hospital.

Argumenta-se, ainda, que a educação, mesmo fora do espaço tradicional, como é o caso das classes hospitalares, deve ser guiada por esse referencial, respeitadas as particularidades do contexto de ensino. Assim, cabe à classe hospitalar, por intermédio da equipe docente, auxiliar os educandos a interpretar, refletir; em suma, essa deve criar possibilidades para a construção do saber.

Atuação docente nas classes hospitalares: entre premissas e desafios

O resgate da escola em meio ao ambiente hospitalar constitui um desafio para os professores que atuam em classes hospitalares. A alta rotatividade de alunos, de diferentes idades e escolaridades em um mesmo espaço-tempo; as diferentes vivências culturais; as diferentes patologias, as próprias restrições do ambiente hospitalar (que dificultam a seleção de materiais pedagógicos por questão de segurança e higienização) e a carga psíquica intrínseca ao trabalho desempenhado – já que o docente lida rotineiramente com a possibilidade de morte de seres de tão pouca idade – revelam a complexidade que envolve a atuação docente em hospitais. Segundo Fonseca (2003, p. 42),

o trabalho diversificado é relevante na sala de aula. Valer-se desta forma de trabalho em nada restringe o professor na criação de estratégias necessárias para a inclusão de uma criança que chega, ou para a finalização da atividade para aquela que sai. A diversificação, em alguns aspectos, é bastante trabalhosa; mas também é imensamente gratificante planejar o desenvolvimento simultâneo de atividades, pois não queremos que a criança aflore a sua doença na sala de aula, mas reaja mostrando que suas potencialidades podem mostrar-se apesar de sua condição de saúde [...].

Esse cenário particular diferencia as classes hospitalares das escolas regulares (convencionais), bem como exige maior dedicação do professor, que deve se atentar, desde a avaliação diagnóstica (realizada para o conhecimento da condição escolar e de aprendizagem do aluno e a partir da qual inicia-se o processo de planejamento das aulas), às particularidades e necessidades do aluno, a fim de garantir um processo de ensino-aprendizagem adequado e de qualidade, superando, sobretudo, as lacunas deixadas pela escola regular e mediando a aquisição de novos conteúdos junto ao educando.

Destaca-se a importância da ação docente nos casos em que há relutância da família quanto à continuidade dos estudos, diante da situação de adoecimento. Constata-se que os professores realizam forte trabalho de convencimento, no sentido de esclarecer a família sobre o direito de a criança permanecer com os estudos ou mesmo iniciar a jornada na educação escolar (MIGUEZ, 2020).

Ensinar no ambiente hospitalar demanda do professor, além da adaptação àquele novo contexto fora da escola convencional e da atuação polivalente (haja vista a existência de turmas multisseriadas), um olhar observador. Para Fonseca (2003), assim como um etnógrafo, o professor envolvido naquele ambiente realiza observações comportamentais, em condições naturais. A partir daí, efetua registros das informações obtidas para, desse modo, elaborar um planejamento calcado nas reais necessidades e interesses do aluno.

Para melhor conhecimento e entendimento sobre os educandos, Ceccim

(1997) afirma que o educador deve fazer uso da escuta pedagógica para orientar as práticas educativas. Para o autor, o sentido de escuta aqui empreendido vai além da possibilidade auditiva, significa compreender a fala, os gestos, o olhar, o silêncio; decorre da interação “ver-ouvir-sentir”.

Assim, diferentemente do trabalho realizado por recreadores, psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, o professor da classe deve colher subsídios para compreender as inquietudes, as inseguranças dos alunos adoecidos e, mediante um processo de reflexão-ação, elaborar um planejamento didático-metodológico específico para socializar conhecimentos, reduzir o medo do diferente e demonstrar a importância do estudo na caminhada da vida da criança e do adolescente.

Com efeito, os professores da classe hospitalar precisam, além de compreender o cotidiano do ambiente hospitalar (especificidades do tratamento, da rotina de medicação e alimentar, por exemplo), estar atentos aos fatores psicoemocionais que orbitam em torno da criança e do adolescente: como a criança encara o processo de hospitalização? Como se expressa sobre a doença? Como escamoteia seus medos? Qual o significado da escolaridade para a criança hospitalizada?

Nessa perspectiva, a educação nos hospitais segue o ideário proposto por Freire (2011), segundo o qual a singularidade existencial, cultural, social do educando deve delinear a ação educativa. Em outras palavras, prioriza-se a relação dialógica entre professor e aluno, a escuta dos desejos e das necessidades dos educandos. A educação na concepção de Freire, não se perfaz com a mera transmissão de conhecimento formal (esta é a equivocada ideia da educação bancária: educação como um ato de depositar, em que educandos são os depositários e o educador, o depositante). Na verdade, por detrás desse processo de troca de conhecimento entre professor e aluno, há características históricas, culturais, processos psicossociais que influem no projeto de transformação histórico-social que se almeja por intermédio da educação.

Para Freire (2001), é a relação dialógica que funda o ato de ensinar, que se completa no de aprender. Assim, a relação aluno e professor nas classes hospitalares é o modo pelo qual ambos escutam, ambos falam, sem espaço para falas impositivas. Essa simbiose entre ensinar e aprender, que Freire (2001, p. 15) denominou “dodiscência” – de modo que não há docência sem discência – marca a ação partilhada que deve fundamentar o processo educativo nas classes hospitalares.

Por esses motivos, os professores da classe devem ser levados a uma reflexão constante sobre a função da escolaridade no hospital, a essencialidade da relação dialógica (que ganha esse caráter “dodiscente”), sobretudo, (re)pensar acerca da sua prática na classe hospitalar. O professor precisa estar preparado para desempenhar suas atividades nesse ambiente tão complexo que é o hospital, superando a visão individualista de formação profissional.

A esse respeito, os docentes devem entender a necessidade da atuação multi/inter/transdisciplinar nas classes hospitalares. A multidisciplinaridade diz respeito aos diferentes saberes que pairam no ambiente hospitalar; a interdisciplinaridade calca-se na integração dos profissionais que atuam no contexto hospitalar; a transdisciplinaridade firma-se na concepção mais abrangente do processo saúde-doença, concentra-se também em outros atributos além de aspectos físicos e biológicos, como valores afetivos e humanização (MATTOS; MUGIATTI, 2008).

A correlação entre várias áreas do conhecimento, o trabalho em equipe e a concepção de hospital para além do conceito terapêutico, pode favorecer a construção de conhecimento. Isso porque o que o aluno sugere a um determinado profissional, quer seja ou não da educação, pode apresentar-se como uma alavanca para uma aprendizagem mais efetiva.

Assim, privilegiar a atuação multi/inter/transdisciplinar em classes hospitalares não significa esvaziar o papel do professor (este deve estar atento ao seu *locus* e função), mas sim buscar o entendimento comum e o envolvimento direto de todos interlocutores do processo de ensino e aprendizagem escolar no hospital, a fim de garantir a continuidade da escolarização de crianças e adolescentes em situação de adoecimento e hospitalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças e adolescentes em situação de adoecimento e hospitalização possuem assegurado o direito à educação, garantido por mecanismos legais. A condição de adoecimento os coloca como mandatários de uma educação especial, mesmo que temporariamente. Neste contexto e especificidade de demanda educacional, o trabalho pedagógico educativo desenvolvido em classe hospitalar encontra-se alicerçado na gestão do cuidado, destacando-se para além do mero caráter tecnicista do ensinar. O atendimento escolar em ambiente hospitalar contribui para que tanto o tratamento e a hospitalização, quanto o processo de educação escolarizada, sejam assegurados na vida do escolar enfermo, sem se anularem reciprocamente.

O processo pedagógico-educacional desenvolvido na classe hospitalar, além de possibilitar acesso ao conhecimento de formação acadêmico-escolar, promove benefícios no processo de constituição de cidadania, à proporção que aprimora as condições de existência humana e confere aos alunos adoecidos o sentido de pertencimento social.

A prática educativa nas classes hospitalares, muito embora mediada pelas demandas de atenção biológica e emocional da criança ou do adolescente, não se distancia da construção de um pensar com autonomia e criatividade. Da mesma forma, não deixa de ser uma vivência de aprendizagem acolhedora e

prazerosa, se realizada mediante processos de escuta pedagógica e de diálogo entre educando e educador.

À educação, seja ela realizada no interior da escola ou no ambiente hospitalar, imputa-se a missão de preparar crianças e adolescentes para a vida adulta, formando cidadãos capazes de construir suas vidas com plena responsabilidade e de exercer suas escolhas de forma livre, esclarecida e responsável. Neste sentido, o processo pedagógico educacional desenvolvido no hospital deve estar estreitamente articulado com o aquele realizado no contexto escolar, porque ambos buscam uma experiência emancipadora.

REFERÊNCIAS

- AROSA, Armando C.; RIBEIRO, Rosana; SARDINHA, Rosely Farias. Currículo para uma escola no hospital. In: AROSA, Armando C.; SCHILKE, Ana Lúcia. (Orgs.). **Quando a escola é no hospital**. Niterói: Intertexto, 2008. p.51-59.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC, SEESP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- CECCIM, Ricardo Burg. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci (Orgs.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. p. 27- 41.
- CHIATTONE, H.B. de C. (1984). Relato de experiência de intervenção psicológica junto a crianças hospitalizadas. In: V.A. Angerami-Camon (Org.). **Psicologia Hospitalar: a atuação do psicólogo no contexto hospitalar**. São Paulo: Traço, 1984, p. 15-57.
- FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.
- _____. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. Brasília: MEC/INEP, Série Documental: Textos para Discussão, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176, 2001.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando a educação e a saú-**

de. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. Rumos de uma política pública. In: MATOS, Elizete Lúcia (Org.). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 35-51.

MIGUEZ, Brunella Poltronieri. **Classe hospitalar e a efetivação do direito à educação da criança hospitalizada**: um estudo de caso. 2020. 166f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória/ES, Vitória, 2020.

ORTIZ, Leodi C. M.; FREITAS, Soraia N. **Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Educação, diversidade e esperança**: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar. 2005. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. Escola no hospital: espaço de articulação entre educação formal e não formal. In: **Congresso Nacional de Educação, 7.**, 2007, Curitiba: Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 5., 2007, Anais. Curitiba, 2007.

RAMOS, Maria Alice de Moura. **Classe hospitalar: processos e práticas educativas pela humanização**. 2016. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Karina Gomes. **Pedagogia Hospitalar: a formação do professor para atuar em contexto hospitalar**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SCHILKE, Ana Lúcia T.; AROSA, Armando C. Classe Hospitalar: espaço de educação escolar e processos educativos formais, não formais e informais. In: **X Congresso Nacional de Educação-Educere**, 2011, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p.15466-15477. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5651_3594.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TRUGILHO, Sílvia Moreira. **Classe hospitalar e a vivência do otimismo trágico**: um sentido da escolaridade na vida da criança hospitalizada. 2003. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

CAPÍTULO 13

ATENDIMENTO ESCOLAR NO HOSPITAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELO PROJETO “ESTUDAR, UMA AÇÃO SAUDÁVEL”

Francy Sousa Rabelo¹

Mayara Aparecida Serejo Miranda²

1. INTRODUÇÃO

A sociedade vem sofrendo mudanças em seus aspectos socioeconômicos e culturais e promove alterações no comportamento e nos interesses dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros. Estes adventos influenciam também no campo educacional, que deve se reelaborar para contribuir de maneira significativa no desenvolvimento humano, visto que a Educação é um direito assegurado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Visando a garantia desse direito, é notório reforçar o debate sobre a Educação Escolar no Hospital, defendida por vários autores como Ceccim e Carvalho (1997), Fonseca (2008), Matos e Mugiatti (2007), Rabelo (2021), Oliveira (2008) e outros, por inserir a criança, adolescente, jovem ou adulto em situação de hospitalização, para que não tenham prejuízos em seus processos de escolarização, ou seja, para que estes possam cumprir o currículo escolar quando a instituição de saúde na qual estiverem hospitalizados, possuir a classe hospitalar.

Em não havendo classe hospitalar regulamentada, cabe às discussões, propostas que evidenciem atividades envolvendo a escola no processo de adoecimento para que não se perca o vínculo com a mesma e quando voltar à rotina escolar, os efeitos traumáticos, ocasionados pelos processos invasivos no período da hospitalização, sejam minimizados.

É portanto, nesse contexto que este trabalho se insere, tendo por objetivo

1 Professora Doutora do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão, Coordenadora do projeto de extensão *Estudar uma ação saudável* e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH/UFMA), E-mail: francy.rabelo@ufma.br.

2 Professora na rede básica de ensino de São Luís – MA, graduada em Pedagogia pela UFMA e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela FSF - Faculdade Santa Fé. E-mail: mayaramiranda1992@hotmail.com.

compreender as ações pedagógicas do projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável” e as reverberações para as crianças e adolescentes hospitalizados em um hospital público de São Luis.

Com base na abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo de caso se desenvolveu no ano de 2018 junto às alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, participantes do referido projeto e atualmente egressas do referido curso, cujos dados foram gerados pela entrevista semiestruturada. Também foram entrevistados os pais/mães ou responsáveis das crianças hospitalizadas à época da pesquisa, sujeitos com anonimato devido ao termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelos mesmos.

2. POR QUE ATENDIMENTO ESCOLAR NO HOSPITAL?

O Atendimento Escolar no Hospital vem ganhando espaços nos debates da formação de professores(as), em especial, do(a) pedagogo(a) por se tratar de um espaço diferenciado da escola e apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não-escolares**.

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. 02, grifos nossos).

Esta legislação marca os desafios da contemporaneidade na atuação do(a) pedagogo(a), alcançando além dos espaços escolares, discussões a respeito do processo de inclusão social. Ademais as políticas educacionais no tocante à formação deste profissional devem preocupar-se com o princípio da igualdade de direito, garantindo o acesso à educação e também à permanência destes indivíduos em se desenvolverem como sujeitos intelectuais e sociais (RABELO, 2021).

É importante perceber o quanto a temática sobre o atendimento escolar no hospital já vinha sendo discutida, desde seu nascedouro no contexto mundial e brasileiro (MATOS; MUGIATTI, 2007; MATOS, 2009; FONSECA, 2008).

No Brasil, um marco decisório é apontado em 1995, pelo Conselho Nacional da Criança e do Adolescente que criou a Resolução nº 41, sobre os direitos das crianças hospitalizadas (BRASIL, 1995).

Rabelo (2021) tensiona que esse atendimento é previsto na Lei 9.394/96 em seu Art. 58, no §2º que diz: “O 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 comum de ensino regular*” (BRASIL, 2010, p. 44, grifo da autora). Tal ação parece reafirmar-se com os sistemas de saúde pela Resolução CNE/CEB nº02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 13 §1º (BRASIL, 2001) e agora mais recente temos a Lei 13.716, de 24 de Setembro de 2018, que altera a Lei 9.394/96, criando Art. 4º-A que assegura o atendimento educacional durante o período de internação para tratamento de saúde, bem como o atendimento domiciliar (BRASIL, 2018). Todas essas legislações propõem que as classes hospitalares devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o retorno e reintegração ao grupo escolar, desenvolvendo um currículo flexível com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando o posterior acesso à escola regular.

Para Rabelo (2021), faz-se necessário a legalização de classes hospitalares, como forma de garantir o direito de aprender. Todavia, estar em um hospital que ainda não incorpora esses princípios legais carece de diálogo e convencimento dos demais profissionais da instituição para apoiar ações desse teor.

Em 2002, lançou-se, por meio da Secretaria de Educação Especial, o documento intitulado *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002) com o objetivo de:

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 se encontram impossibilitados de frequentar a 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).

Esta abertura aponta para uma proposta de escola flexível, uma vez que precisa alcançar a rotina hospitalar tão diferente da escola regular, isso requer discussões efetivas na formação do(a) professor(a), pois este(a) precisa ter postura colaborativa e interdisciplinar no que tange a sua atuação docente.

Nesta perspectiva, ressalta-se que as ações previstas desta “classe” tiveram seu percurso a partir da França. Foi em 1935, quando o médico Henri Sallier implantou a primeira escola para crianças e/ ou adolescentes inadaptados, mutilados na Segunda Guerra Mundial. Segundo Arosa e Schilke (2008), Sallier se preocupou em como seria a vida escolar das crianças e adolescentes após aquela situação de enfermidade provocada pela grande guerra, e instituiu um espaço onde estes pudessem dar prosseguimento ou ainda iniciar seu processo educativo. Seu modelo foi seguido na Europa e também nos Estados Unidos, mas foi com a ajuda de religiosos e voluntários que essa escola ganhou lugar na sociedade, sendo disseminado por todo o continente Europeu.

No Brasil, a proposta de Classe Hospitalar, no Hospital Menino Jesus, no Rio de Janeiro, surge em 14 de agosto de 1950, pela educadora Lecy Rittmeyer (AROSA; SCHILKE, 2008). Ramos (2007) traça a história da Classe Hospitalar Jesus e enfatiza a organização deste atendimento às crianças, apenas no primeiro segmento do Ensino Fundamental vinculada às escolas, com responsabilidade das Secretarias Municipal e Estadual de Educação; e critica a tal Classe porque, após 56 anos de implantação (época de sua pesquisa), ela que era tratada como um projeto, não difere muito das dos dias atuais, ao compararmos com 208 classes hospitalares em todo o país (PACHECO, 2017).

Por mais que ações venham se efetivando em âmbito legal, ainda é escassa a sua atuação considerando o número de brasileiros(as) em situação de escolarização, que estejam hospitalizado (as) (FONSECA, 2008). De modo que, é escasso o atendimento que cuide do acompanhamento do currículo escolar para as crianças internadas; cuidado que exige um atendimento pedagógico diferenciado, mediado por estratégias diversificadas capazes de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e para a continuidade de suas etapas de escolarização.

Neste sentido, a Classe Hospitalar tem por função trabalhar:

[...] os processos de desenvolvimento e aprendizagem seguindo os vínculos dos conteúdos curriculares da escola regular permeados por atividades lúdicas - educativas. O professor é um estimulador que precisa constantemente criar formas para que o aluno consiga desafiar a própria doença dando continuidade aos trabalhos escolares e mantendo a esperança da cura (SANDRONI, 2011, p. 20).

O autor informa que, obstante os males da hospitalização, o atendimento educacional propicia o retorno e a reintegração dos alunos-pacientes ao seu grupo escolar, evitando o processo de exclusão. Apesar do pequeno avanço em favor desse direito, a Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF) da Câmara dos Deputados, em Brasília, colocou em tramitação desde 2004, o Projeto de Lei 4.191 que dispõe sobre a obrigatoriedade de oferta de atendimento educacional hospitalar ou domiciliar para crianças e jovens doentes (FONSECA, 2008).

Rabelo (2021) infere que além das questões legais que abarcam esse direito, há preocupação com os aspectos que se relacionam com a fundamentação curricular e teórico-metodológica do trabalho pedagógico e educacional desenvolvido nos hospitais, Fonseca (2011), ressalta que este não segue linearmente o currículo da escola regular, deve primar por “[...] uma escuta pedagógica às necessidades e interesses da criança, buscando atendê-las o mais adequadamente possível nestes aspectos, e não como mera suplência escolar ou ‘massacre’ concentrado do intelecto da criança” (FONSECA, 2008, p.15).

Esta escuta para Zardo (2007) permite localizar as maneiras de um saber e um fazer que juntos possam produzir a assistência de qualidade necessária. Nesse sentido, colocar a atenção integral como sendo “escuta” à vida na assistência de saúde da criança significa o reconhecimento da dimensão vivencial na experiência de ser saudável, adoecer e curar-se. Logo, o sucesso do trabalho pedagógico em ambiente hospitalar depende da cooperação contínua e próxima entre os(as) professores(as), alunos(as), familiares e os(as) profissionais da saúde do hospital, inclusive nos ajustes da rotina hospitalar. Pensar nesta rotina é entender as relações da instituição para com a criança doente.

A pergunta inicial desta seção “Por que atendimento escolar no hospital?” é para fortalecer um direito já garantido em legislações e proporcionar à criança e ao adolescente a interação com o meio social e cultural do qual fazem parte, assim colabora-se positivamente com o desenvolvimento das mesmas em todos os aspectos e principalmente garantindo seus direitos.

3. QUANDO NÃO SE TEM CLASSE HOSPITALAR, O QUE FAZER?

A classe hospitalar, como já explicitada, vincula-se aos sistemas de ensino estaduais e municipais. Quando isto não se efetiva em todos os hospitais, a universidade, através da extensão universitária tem proporcionado relações que amenizam o distanciamento escolar de alunos em situação de escolarização, bem como desenvolve possibilidades na formação de pedagogos(as) para os novos campos de atuação.

Este é o caso deste trabalho que apresenta a experiência vivenciada pelo projeto de extensão “Estudar, uma ação Saudável” desenvolvido pelo Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão em um hospital público de São Luis.

Usou-se da abordagem qualitativa (STAKE, 2011), pois a interação entre pesquisadores e o ambiente hospitalar foi de extrema importância para interpretar os fatos que depreendem este objeto de pesquisa. O instrumento utilizado para levantamento de dados empíricos foi a entrevista semiestruturada (SZYMANSKI, 2011). Os sujeitos foram três participantes do projeto (bolsistas)

e três responsáveis legais pelas crianças hospitalizadas. O critério de escolha dos sujeitos foi o tempo de experiência no projeto e, para o responsável, o tempo de permanência no hospital.

O projeto em estudo foi iniciado em meados de 2007, como uma proposta do Núcleo de Humanização de um hospital público de São Luis e, a partir da Resolução CONSEPE/UFMA 665 do ano de 2009, se legalizou como projeto de extensão e possibilitou a elaboração do mesmo com o objetivo de fortalecer a prática docente extraescolar das alunas do curso de Pedagogia da UFMA e criação de espaços alternativos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a construção de uma pedagogia hospitalar (RABELO, 2021).

O projeto tem como público-alvo crianças e adolescentes hospitalizados que frequentam a sala da Brinquedoteca³, da Ala Pediátrica do referido Hospital Público, afastadas do sistema regular de ensino ou que nunca frequentaram escola devido à enfermidade e necessidade de internação frequente.

Consta como parte do projeto reunião de estudos para formação continuada das alunas-professoras no que concerne à temática, uma vez que esta se distancia do debate curricular do Curso de Pedagogia da UFMA. O projeto é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH) e os estudos fortalecem o entendimento de que a criança hospitalizada, como qualquer outra, precisa, deve e tem direito legal de brincar, de estudar e de se descobrir no mundo como capaz, como sujeito com potencialidades no mundo e para o mundo, sobretudo porque as mesmas continuam em processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e social.

Conforme Rodrigues (2012), não é por estar internada e em processo de restabelecimento de sua saúde, que deixam de ser crianças, e como tal, a presença de um(a) professor(a), fazem-nas esquecer por alguns momentos do referido espaço. Este(a) professor(a) deve ter habilidade de elaborar e desenvolver projetos que promovam a integração desta criança com o mundo externo.

Ortiz e Freitas (2005) sinalizam que ao se perceberem, através dos desenhos, brinquedos e histórias, as crianças externavam suas angústias e medos, decorrentes do processo de hospitalização, assim, o atendimento pedagógico mostra sua importância ganhando espaço no ambiente hospitalar.

Conhecer o estado de saúde em que a criança e o adolescente se encontram é fundamental para que o(a) professor(a) possa desenvolver atividades que aquelas possam realizar, respeitando seus limites. Parte-se do pressuposto de que profissionais da saúde e da educação que atuem em ambiente hospitalar

3 A sala da brinquedoteca tornou-se um local para a execução das atividades do atendimento escolar no hospital à época. Atualmente, o referido hospital possui dois espaços: um para brinquedoteca e outro para a classe hospitalar.

deverão ter os mesmos objetivos, ou seja, o bem estar da criança. Assim, estes devem construir uma relação de troca.

É necessário entender que o hospital não é apenas um local “frio”, mas é preciso enxergá-lo como um lugar onde a vida acontece e se aceita tudo o que faz parte da vida. Ceccim e Carvalho (1997, p. 33) reafirma que “a enfermidade e a hospitalização das crianças passam por seu corpo e emoções: por sua cultura e relações; produzem afetos”. É, também, durante o processo de escolarização que há a estimulação da autoestima, por meio de criação de hábitos e respeito à rotina, e resgatar isso no ambiente hospitalar permite, segundo Matos e Mugiatti (2007), que se depre com a Pedagogia Hospitalar, pois nesta estão os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo que se desenvolva uma singular atenção pedagógica aos escolares que estão hospitalizados e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos. A Pedagogia Hospitalar:

Oferece assessoria ao desenvolvimento emocional e cognitivo da criança e adolescente hospitalizado, sua prática busca modificar situações e atitudes junto às crianças/adolescentes internados, envolvendo-os em ambiente de modalidades de intervenção e ação; com programas adaptados às capacidades e disponibilidades de cada interno (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

É importante sinalizar que tanto o profissional da educação que atua com os enfermos, quanto o hospital, devem se preparar para garantir melhor desenvolvimento das atividades, buscando criatividade e solidariedade, compreendendo as dificuldades e limitações sofridas pela criança/adolescente hospitalizados. Quanto ao hospital, garantir um espaço agradável e propício para realização das atividades, que oportunizem a ludicidade e o bem estar dos seus “pacientes mirins”.

A hospitalização quebra a rotina que a criança está acostumada a seguir e de uma hora para outra, uma nova rotina lhe é imposta sem que tenha autonomia para mudá-la. A nova experiência poderá lhe causar dor e sofrimento, principalmente pelo rompimento repentino com a família e amigos, o que agrava sua tristeza, além de ter que, aprender a conviver com os procedimentos médicos, que são bastante dolorosos e causam verdadeiro pânico (BRASIL, 2002).

Embora a criança se encontre em um estado de fragilidade emocional, físico, social, psicológico causado pela doença, a mesma ainda possui sua própria identidade e não pode ser reconhecida apenas por sua enfermidade, leva-se em conta suas capacidades e habilidades. A criança precisa vivenciar atividades educacionais mesmo que se encontre impossibilitada de frequentar a escola.

Por isso, além dos especiais cuidados para a recuperação de sua doença, ela necessita receber condições favoráveis ao seu desenvolvimento e

aprendizagem. Diante dessa perspectiva, foi questionado aos pais/mães das crianças participantes do projeto, sobre o que entendiam por *Educação Hospitalar*. É importante ressaltar que o hospital recebe um número grande de crianças vindas do interior do Maranhão, e dos três sujeitos aqui entrevistados (uma mãe, uma tia e uma avó) apenas um é da capital do estado. Em relação ao tempo de internação tinha-se a seguinte situação: A mãe teve a filha internada por dois meses; a tia e a avó tiveram seus familiares internados por um mês. As três crianças encontravam-se em idade escolar, duas à época na Educação Infantil e uma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apenas a primeira não estava matriculada na rede regular de ensino. A Mãe relatou que:

Quando eu vim pra cá eu não sabia que tinha brinquedoteca com esse funcionamento, mas, assim no hospital que a gente ‘tava’, tinha uma brinquedoteca e eles aplicavam algumas atividades, aí quando eu vim pra cá, imaginei isso. Que aqui é uma unidade maior, poderia ter também. O pessoal que vinha pra cá dizia que tinha brinquedoteca e aí imaginei que seria muito bom ter um lugar pras criancinhas se desenvolverem, porque elas ficam tristes, abatidinhas, cansadas com esse dia a dia do hospital né? Com injeção e essas coisas, então a brinquedoteca é bom pra isso pra elas desenvolverem, as atividades também são muito boas pra elas e são essas coisas que eles levam pra vida né?

A Tia, outro sujeito da pesquisa, afirmou que a sobrinha ficou mais empolgada e acreditava na melhora da criança por conta da realização de atividades educativas, e admitia que não permitia a ida da criança à ‘escolinha’⁴ quando esta se recusava a se alimentar ou dificultava algum procedimento médico. Para o outro sujeito da pesquisa, a Avó, “a educação no hospital é até bom”. Sua neta frequenta o ensino regular, mas não se fazia presente na escola há muitos dias, não por conta da internação, mas sim porque a professora regente pediu à mãe da criança que não a levasse mais até que seu problema fosse solucionado, pois a menina sofria constantes quedas. Vale ressaltar que seu caso era cirúrgico devido à dificuldade de locomoção.

Nota-se que, dentre as entrevistadas, a ideia de Educação Hospitalar ainda está muito atrelada à ideia de brinquedoteca hospitalar, embora elas reconheçam a prática de atividades educativas no projeto. Esta associação entre educação e brinquedoteca hospitalar, talvez se dê pelo fato de as atividades do projeto serem desenvolvidas dentro da brinquedoteca do hospital.

Os hospitais tendem a cumprir o disposto na Lei nº 11.104/2005, que determina em seu Art. 1º: “os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências”

4 Termo utilizado pelas crianças para definir a sala da Brinquedoteca da ala pediátrica de um hospital público de São Luis.

(BRASIL, 2005). Apesar de atividades em brinquedotecas serem citadas pela Mãe e Tia como existentes em hospitais em que estiveram internadas anteriormente, ainda há muito a se fazer quanto à permanência de um profissional que seja exclusivo da brinquedoteca, para que a mesma fique aberta em tempo integral para as crianças. Geralmente, elas abrem em apenas um dos turnos. No caso do hospital pesquisado, uma terapeuta ocupacional ficava na brinquedoteca apenas no turno vespertino. Era inexistente a permanência de um(a) pedagogo(a) do hospital para orientar as práticas educacionais, visto que o hospital não tinha classe hospitalar à época.

Ainda sobre o que entendiam sobre Educação Hospitalar, as participantes do projeto, conceberam as seguintes afirmações:

BOLSISTA 1: Quando a gente fala em educação, a primeira coisa que vem à cabeça é a instituição escolar, porém, a educação deve estar presente em todas as instituições, inclusive no hospital. A criança quando está internada, debilitada não está passiva ao processo de ensino e aprendizagem, ela está ativa e tem condições de ser educada, ensinada e participar desse projeto ativamente. Então, este projeto faz exatamente isso, ele faz a criança ter um reencontro com a escola podendo se desenvolver tanto cognitivamente e psicologicamente que é muito importante e além dos aspectos cognitivos, tem-se o social, motor e etc.

BOLSISTA 2: Compreendo que a ação pedagógica não se limita à escola/instituição, onde existem sujeitos capazes de aprender, esta precisa se fazer presente. Assim é o espaço do hospital, onde as crianças estão enfermas, porém aptas a aprender, com raríssimas exceções. O projeto entende isso e, portanto, desenvolve-se na brinquedoteca, um ambiente diferenciado, percebendo a relevância que a educação também tem nesse contexto, como integradora e que desenvolve possibilidades para que a aprendizagem seja significativa para as crianças hospitalizadas, participantes desse processo.

Os dados apontam que a Educação no Hospital não é menos importante do que a educação na escola. Também ressaltaram a importância do projeto, pois este tende a valorizar a criança de acordo com sua capacidade, o que pode ajudar no tratamento.

As participantes do projeto concordaram quanto à existência de práticas educacionais no hospital, e enxergaram o potencial para a implantação de uma classe hospitalar nesta instituição de saúde, e não veem as iniciativas do projeto apenas como algo recreativo. De acordo com Fonseca (2008, p. 40) “o trabalho da escola hospitalar, ao mesmo tempo em que focado nos objetivos e vinculado aos conteúdos a desenvolver, deve ser adequado às necessidades e interesses dos alunos”. Neste contexto, devem-se evitar as formas tradicionais de ensino, a fim de obter um resultado mais satisfatório em relação ao desenvolvimento das crianças enfermas. A educação é vista pelas participantes do projeto como algo transformador e que permite à criança viver situações de aprendizagem em um

local que não se apresenta como um local de conforto para ela.

A Educação no Hospital precisa garantir a essa criança, o direito a uma infância saudável, ainda que associada à doença. A classe hospitalar, segundo o MEC é 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 em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (BRASIL, 2002).

Quanto às **práticas pedagógicas** desenvolvidas pelas participantes do projeto entrevistadas nesta pesquisa, estas afirmaram que:

BOLSISTA 1: As atividades que são desenvolvidas aqui, são aquelas atividades que visam atender as necessidades tanto cognitivas, emocionais, de forma integral, desenvolver a criança de forma integral, em todas as suas áreas. Então nós fazemos atividades realmente pedagógicas, que atendam as especificidades das crianças e também leve em consideração o estado em que elas se encontram, por exemplo, eu não posso desenvolver uma atividade de pintar pra uma criança que tá debilitada fisicamente com as mãos, então, são atividades pedagógicas pensadas no estado em que elas se encontram.

BOLSISTA 2: Elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas, de acordo com o nível escolar das crianças. Preenchimento e organização das fichas individuais que contêm as informações de cada criança. Atendimento individualizado nos leitos. Participação em programações feitas pelo hospital.

Associadas a essas falas, observou-se na rotina de atendimentos, que ao chegar na ‘escolinha’, a criança e seu responsável, respondiam por uma coleta de dados, abordando os aspectos pessoais, escolares e sobre a internação que auxiliavam no planejamento das atividades. As atividades tinham começo e fim no mesmo dia, seguindo o que recomenda Oliveira (2008) e as alunas/professoras estavam cientes disso, planejando atividades estruturadas, flexíveis e de curta duração, promovendo novos conhecimentos e verificando conhecimentos já adquiridos. Essas atividades no contexto da classe hospitalar permitem que a criança se sinta incluída no ambiente hospitalar.

De acordo com Oliveira (2008), o ambiente deve ser diferenciado e acolhedor, com estimulações visuais. Sendo assim, um ambiente alegre e aconchegante. Esses recursos auxiliam no desenvolvimento das atividades, assim como atraem o interesse das crianças para que estas continuem frequentando o espaço. Todo o ambiente deve ser projetado para chamar a atenção das crianças, promovendo a ludicidade, e notamos isso na sala onde eram realizadas as atividades, um local bem estimulante e alegre, com cores fortes que fogem aos padrões do hospital, tem brinquedos que ficam à disposição da criança, contém também livros além de CD's e DVD's.

As crianças receberam também uma pasta e foram orientadas a levá-la consigo sempre que fossem à 'escolinha'. Nesta pasta, era anexada outra ficha onde são registradas todas as atividades realizadas por ela no período em que participou do projeto durante sua internação. Além de um breve relatório, sobre seu desempenho e evolução nas atividades. Este relatório poderia ser entregue nas escolas, quando do seu retorno a estas. Como o hospital não possuía relação direta com as escolas de origem dos hospitalizados pela via da classe hospitalar, ficaria a critério da escola aceitar tal relatório.

No projeto de extensão, os responsáveis permitem que seus filhos participem das ações porque reconhecem a importância do local favorecer aos hospitalizados, atividades que valorizem o seu ser criança, possibilitando esquecer por um breve momento todo o sofrimento causado pela internação. Esta por sua vez, não impede de que novos conhecimentos sejam adquiridos pela criança; pelo contrário, a Educação no Hospital permite que sejam resgatados e adquiridos alguns comportamentos típicos da escola, além de promover o aumento da autoestima nestes pacientes.

É notório que nesse contexto hospitalar, além do sofrimento causado pela doença, a criança sofre com a imobilização, que a priva dos seus comportamentos habituais, e, segundo Ortiz e Freitas (2005), uma medida de superação deste estágio de suscetibilidade do paciente é dar meios para que decodifique esta vivência, assimilando o novo conhecimento, rememorando experiências já vividas para incorporá-las ao seu campo de conceitos consensuais.

Portanto, é preciso proporcionar mecanismos que façam com que as crianças, apesar dos traumas e sofrimentos vividos, consigam superar a dor, e a educação hospitalar, faz esse papel através de atividades lúdicas que permitem que a criança lembre e queira vivenciar momentos de prazer.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de crianças e adolescentes hospitalizados, entende-se que a identidade de ser criança é, muitas vezes, diluída numa situação de internação porque é sufocada por regras, hábitos e práticas hospitalares que a imobilizam de práticas anteriormente vivenciadas como criança.

Ao reconhecer a criança e adolescente como seres globais, verifica-se que existem outras necessidades na vida infantil que são primordiais ao seu desenvolvimento, e não apenas necessidades clínicas, que naquele momento de sua história são relevantes; no entanto, há outros aspectos que possuem igual relevância no agravamento ou restabelecimento da doença.

Toma-se como prioridade as crianças e adolescentes que estão afastadas da vida escolar, especialmente pelo processo de adoecimento, portanto, reafirma-se

que a educação escolar é essencial ao desenvolvimento desses sujeitos e deve ser proporcionada em qualquer contexto e momento do seu desenvolvimento.

No contexto da pesquisa, mostrou-se que o Atendimento Escolar Hospitalar pode interferir na vida da criança hospitalizada positivamente, principalmente por esta se encontrar em uma situação física e emocional tão vulnerável provocada por uma patologia que causa debilitação e gera sofrimento.

Sobre as ações do projeto investigado, os achados apontaram que este tipo de atendimento é necessário, pois além de fomentar a garantia do direito à educação da criança/adolescente hospitalizado, abre novas possibilidades de atuação do(a) pedagogo(a).

Percebeu-se que pela fala dos responsáveis das crianças hospitalizadas, este tipo de atendimento ainda não é concebido como relacionado à escola, uma vez que a concepção de educação destes ainda está muito ligada aos padrões tradicionais da escola. Embora timidamente, os responsáveis que participaram deste estudo reconhecem que a criança e adolescente precisam continuar realizando atividades escolares, pois muitas das crianças/adolescentes internados nunca frequentaram a escola.

Conclui-se que, a pesquisa demonstrou que é possível transformar o cenário do hospital em um ambiente promotor de educação, cuja contribuição na vida da criança/adolescente hospitalizados está para além de um simples espaço lúdico, tornando um ambiente de aconchego, de segurança, de aprendizagem, de protagonismo, de autorrealização e principalmente de desenvolvimento do seu ser.

REFERÊNCIAS

AROSA, Armando C.; SCHILKE, Ana Lúcia. **Quando a escola é no hospital**. Niterói, RJ: Intertexto, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 41/1995**. Conselho Nacional Dos Direitos Da Criança E Do Adolescente – CONANDA. 13 de outubro de 1995. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 17/10/95 - Seção I, p.163/9-16320 - Brasília - Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. **Lei nº 11.104, de 23 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm.

Acesso em: 22 fev. 2020.

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

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

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>. Acesso em: 20 Jun. 2022.

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

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memmon, 2008.

FONSECA, Eneida Simões. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares. In: SCHILKE, Ana Lúcia; NUNES, Lauane Barancelli; AROSA, Armando C. **Atendimento escolar hospitalar**: saberes e fazeres. Niterói, RJ: Intertexto, 2011. p. 81-90.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2007.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Linda Marques de. FILHO, Vanessa Cristiane de Souza. GONÇALVES, Adriana Garcia. Classe hospitalar e a prática da pedagogia. **Revista Científica de Pedagogia**. Faculdade de Ciências Humanas de Garça. Editora FAEF. ISSN: 1678-300X. ano VI – n. 11 – janeiro, 2008.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Ed. UFSM. 2005.

PACHECO, Mirta Cristina Pereira. **Escolarização Hospitalar e a Formação de professores na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba no período de 1998 a 2015**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

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

RAMOS, Maria Alice de Moura. **A história da classe hospitalar Jesus**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, J. M. C. **Classes hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANDRONI, Giuseppina Antonia. **Classe hospitalar: a importância do acompanhamento pedagógico para crianças e adolescentes**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2011.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

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

ZARDO, Sinara Pollom. **O desenvolvimento organizacional das classes hospitalares do RS: uma análise das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural**. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2007.

CAPÍTULO 14

O ASPECTO DO CUIDADO COMO DIMENSÃO ESPIRITUAL NO FAZER PEDAGÓGICO EM CLASSE HOSPITALAR

Luiza Elena Candido de Almeida¹

Hiran Pinel²

Sirlei Anacleto Martins³

Ana Karyne Loureiro Furley⁴

INTRODUÇÃO

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato: é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

(BOFF, 2013b, p.33)

Pensar a Classe Hospitalar é pensar a educação para além do espaço institucionalizado “escola”. É assegurar a garantia de acesso à escolarização de crianças e adolescentes, em regime de tratamento ou internação hospitalar em diferentes formas e espaços, independente de suas limitações e especificidades.

Nessa direção, garantir a continuidade dos estudos ao estudante que se encontra afastado do ambiente escolar significa assegurar o direito à cidadania, previsto nos artigos 214 da Constituição Federal de 1988; 5º e 23º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para tal o processo educacional deve ser organizado de diferentes formas. Com o intuito de orientar o atendimento educacional em regime hospitalar, em 2002, o MEC publicou o documento

-
- 1 Mestra em Ciências das Religiões (PPGCR) da Faculdade Unida de Vitória (UNIDA). Técnica Pedagógica - Assessoria de Educação Especial/SEDU. E-mail: lecalmeida58@gmail.com.
 - 2 Doutor em Psicologia pelo IP/USP. Mestre em Educação pelo PPGE/UFES. Professor permanente da UFES/PPGE. Coordenador do GRUFEI. E-mail: hiranpinel@gmail.com.
 - 3 Mestra em Ciências das Religiões (PPGCR) da Faculdade Unida de Vitória (UNIDA). Professora da Educação Especial/Cariacica. E-mail: sirleianacleto@yahoo.com.br.
 - 4 Doutoranda do PPGE/UFES/CAPES. Mestra em Educação GRUFEI/PPGE/UFES/CAPES. E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com.

intitulado *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. Neste documento estão contidos direcionamentos, com vistas a ofertar o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar e domiciliar, objetivando afiançar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais.

Em 24 de setembro de 2018, sancionou-se a Lei nº 13.716, que alterou a LDB nº 9.394/96, com a finalidade de assegurar o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Em alinhamento com a legislação supracitada, no sentido de refletir sobre a ação educativa, que venha assegurar aos estudantes em internação ou tratamento hospitalar a garantia do direito pleno a escolarização, Almeida *et al* (2021) apresentam o atendimento educacional em ambiente hospitalar, como educação escolar em espaço não escolar que objetiva a garantia da continuidade dos estudos às crianças e adolescentes que se encontram internados para tratamento de saúde, impossibilitados de frequentar a escola regular.

No estado do Espírito Santo, o atendimento educacional em regime hospitalar, ocorre em 03 três hospitais: Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG); devido ao aumento da demanda de crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde foi necessário a abertura de novos leitos de enfermarias no anexo denominado Milena Gottardi, extensão do HINSG em funcionamento nas dependências do Hospital da Polícia Militar (HPM), localizados em Vitória/ES e o Hospital Infantil e Maternidade Dr. Alzir Bernardino Alves (Himaba), localizado em Vila Velha/ES, ambos possuindo em suas instalações, classe hospitalar, segundo Almeida (2021).

Nesse sentido, destacamos que há uma demanda expressiva de crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde, que vem recebendo o atendimento educacional em regime hospitalar. Mensalmente, uma média de 203 estudantes atendidos no HINSG e no HPM - Milena Gottardi no ano de 2023.

Nota-se uma complexidade do público a ser atendido nesse espaço, suas diferentes faixas etárias vinculadas ou não a etapas educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio) e as condições de vulnerabilidade frente ao processo de a-dor-é-ser⁵. São pessoas que sentem na carne a finitude da vida e, muitas vezes, nunca frequentaram uma sala de aula

5 Furley e Hiran Pinel criaram esse termo a partir das experiências vividas em campo e indissociadas numa relação de orientação (FURLEY, 2019). Assim: “A-dor-é-ser: enquanto pesquisadora e ser em construção pude observar que o adoecer é um acontecimento que dói, que marca e que a doença é apenas um dos fragmentos do ser no mundo. Porém, nesse processo, a criança não deixa de ser criança. A-dor é ser... E, mesmo com dor, essa criança ainda é um ser criança. É ser sendo, existindo, percebendo, experienciando através de um corpo que sente, que percebe” (p. 25).

regular. Assim sendo, esse atendimento educacional requer do professor uma postura diferenciada do habitual, ou seja, daquela que ocorre no ambiente escolar, pois deverão ser considerados outros aspectos, tais como as condições de saúde do estudante dia a dia e um atendimento diário com atividades que possam ser encerradas ao final de cada atendimento.

O cuidado se encontra antes, é um a priori ontológico, está na origem da existência do ser humano. E essa origem não é apenas um começo temporal. A origem tem um sentido filosófico de fonte de onde brota permanentemente o ser. Portanto, significa que o cuidado constitui, na existência humana, uma energia que jorra ininterruptamente em cada momento e circunstância. Cuidado é aquela força originante que continuamente faz surgir o ser humano (BOFF, 2013b, p. 117).

Isto posto, percebe-se a relevância do aspecto do *cuidado* na prática pedagógica do professor com as crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde; Tal cuidado “representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2013b, p.33). Assim sendo, o fazer pedagógico em Classe Hospitalar nos remete à perspectiva defendida por Boff (2013), visto que o corpo é corpo na saúde e na doença e, assim, compreende-se que esse corpo enquanto ser humano faz parte de um ecossistema vivo que carece de equilíbrio (corpo, mente e espírito) e cura integral, não apenas da parte enferma.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM CLASSE HOSPITALAR

O fazer pedagógico...

[...] a classe hospitalar é um suporte para essa criança, funciona como uma terapia, se o professor tiver um olhar totalmente diferenciado para cada criança, vai ver a importância. Eu ficava impressionada de ver as crianças esperando o horário de ser atendida, de ir pra lá na sala e participar das aulas, aquela garra, vontade de querer aprender [...]. A princípio fiquei receosa de trabalhar com crianças em tratamento oncológico, mas com o tempo fui percebendo a importância do meu trabalho na vida dessas crianças e realmente não era só eu que estava fazendo o bem pra essas crianças, eles também estavam, foi um aprendizado muito grande pra mim, vendo a luta deles a garra deles. A princípio pensei que seria assim, que peninha, que dó, nunca trabalhei assim, sempre dando força, procurando mostrar que seria passageiro, ia passar, ia ficar bem, respeitando o limite dele, via que tinha vontade de estudar (ALMEIDA, 2021a, p. 77).

Como ele acontece? O que o difere de uma escola regular? De onde vem esse profissional? Qual sua formação? Que treinamento ele recebe? Quem cuida desse profissional?

Almeida (2021) destaca, a partir de sua pesquisa, que o atendimento

educacional em ambiente hospitalar se dá a partir da espera no ambulatório, enquanto os pacientes/estudantes estão aguardando os protocolos para a internação. Na sequência, com os procedimentos clínicos iniciados e as recomendações médicas registradas no prontuário, o professor deverá respeitar as condições físicas do paciente/estudante, para iniciar o atendimento educacional nos espaços pré-determinados: na Classe Hospitalar, na enfermaria e/ou no leito.

Considerando a especificidade do atendimento educacional em ambiente hospitalar, espaço este com dualidade na saúde e na educação, é essencial um olhar para além do espaço convencional de ensino aprendizagem, por se tratar de um espaço extra-escolar. É preciso ter um olhar de *cuidado* que considere os integrantes nesse processo: o professor, o estudante e a prática pedagógica. Para tanto, esse atendimento requer acompanhamento e acolhimento, com vistas a elevar a autoestima e a resiliência das crianças e adolescentes no enfrentamento de sua condição de saúde física e emocional fragilizadas.

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) disponibiliza os profissionais da educação (professores e pedagogos) para atuarem nesse espaço, em regime de contratação temporária (DT), por meio de Edital, publicado no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo (Almeida, 2021). Para tal, os professores, que irão atuar na Educação Infantil e Fundamental I, deverão possuir licenciatura em Pedagogia. Quanto aos professores que irão atuar no Fundamental II e Ensino Médio, deverão possuir licenciatura específica na área de sua atuação. Com relação ao pedagogo, este deverá possuir licenciatura em Pedagogia.

No intuito de orientar os profissionais que irão atuar neste espaço, segundo Almeida (2021), o hospital por meio dos profissionais da saúde, tem colocado em prática um projeto de humanização com orientações quanto aos protocolos e ao regimento interno que deverão ser seguidos pela equipe multidisciplinar, da qual se integra a mesma, os professores e pedagogo da Classe Hospitalar. Da mesma forma, a SEDU por meio da Assessoria de Educação Especial, tem orientado por meio das Diretrizes Operacionais/2023 (ESPÍRITO SANTO, 2023) para subsidiar a ação pedagógica no espaço. Esclarecemos que, os profissionais da educação que atuam nesse espaço, estão jurisdicionados à Superintendência de Carapina e SEDU, ou seja, os professores e pedagogo a partir da chamada para atuação no ambiente hospitalar, estão sobre os cuidados da Superintendência de Carapina - órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação.

A prática do cuidado como dimensão espiritual...

A prática do *cuidado*, como dimensão espiritual em Classe Hospitalar, nos remete a refletir a prática de um ser que cuida para além de si, um ser que cuida e que autotranscende. Transcender, é também romper limites e ultrapassar

muros escolares, um espaço extra-escolar donde saúde e educação entrelaçam-se. *Cuidado* deriva do latim *cura*, desvelo, responsabilização, na qual estudantes/pacientes demandam atendimento pedagógico, acompanhamento clínico e acolhimentos essenciais para sua autoestima, resiliência e motivação, visando estimular na condição frágil em que se encontram. Logo, o *cuidado* é inerente às ações ali desenvolvidas (ALMEIDA et al, 2021).

Nesse sentido, Boff (2013a, p. 37) propõe que “o cuidado revela que não somos seres independentes. Somos profundamente ecodependentes, portadores de uma carência fundamental que é suprida pelas pessoas, pela cultura e pelos recursos e serviços da natureza”. No contexto do ambiente hospitalar, o cuidado pode se constituir como atitude crucial aos estudantes/pacientes que se encontram internados e/ou em tratamento de saúde. Dessa forma, a compaixão deverá se fazer presente na prática dos profissionais que ali atuam, ao perceber o outro, dando-lhe o sentimento de pertencimento e aceitação pela linguagem do toque, uma demonstração de amor. Segundo o mesmo autor (2013a, p. 228): “Compaixão: é a capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir com ele. [...] toque de carícia essencial: tocar o outro é devolver-lhe a certeza de que pertence à nossa humanidade [...] uma manifestação de amor [...].”

Por se tratar de um espaço diferenciado do habitual de vivência dos estudantes/pacientes, torna-se necessário desenvolver uma relação amistosa entre eles e os profissionais, no sentido de alcançar a reciprocidade, permitindo superar a hierarquia relacional, exercitando a resiliência. Logo, Boff (2013a, p.229) pontua, “[...] assistência judiciosa: o paciente precisa de ajuda e a enfermeira ou o enfermeiro deseja cuidar. A convergência destes dois movimentos gera a reciprocidade e a superação do sentimento de uma relação desigual. [...] devolver-lhe a confiança na vida: o que o paciente mais deseja é resgatar seu equilíbrio perdido e voltar a ser saudável. [...].”

Nessa direção, a acolhida e o cuidado são aspectos indispensáveis na vida dos estudantes/pacientes, por estarem numa condição fragilizada, impossibilitados de compreender toda adversidade ao seu redor, tornando essencial a serenidade dos profissionais, utilizando a linguagem oral e gestual, proporcionando conforto e segurança a eles. Assim, Boff (2013a, p. 230) afirma: “[...] fazê-lo acolher a condição humana: normalmente o paciente se interroga, perplexo: Por que isso foi acontecer comigo, exatamente agora em que tudo na vida estava correndo a contento? [...] A palavra tranquila e serena da enfermeira [...] ou do médico ou da médica pode dar-lhe paz e sossego”.

Nesse liame, com a finalidade de compreender a prática do *cuidado* no cotidiano do atendimento em regime hospitalar, como parte integrante da pesquisa de Almeida (2021), foi pensado um documentário “A Perspectiva

do Cuidado na Classe Hospitalar”, disponibilizado no <https://youtu.be/nuVG5R33vZs>, “objetivando disseminar orientações a partir da espiritualidade [...] do aspecto do cuidado, visando contribuir com a prática docente [...] a prática dos profissionais da saúde que atuam com esses estudantes/pacientes nesse contexto”.

Agora, nesse tempo vivido, de pós-pandemia, de retorno às coisas mesmas, lançando nosso olhar ao fenômeno que se mostra a partir de uma nova lente, buscamos trazer a lume “como a dimensão espiritual, a partir do aspecto do cuidado, poderia contribuir com os estudantes que se encontram em atendimento educacional em regime hospitalar”? (ALMEIDA, 2021, p. 14).

O documentário como produto de pesquisa, objetivou colocar em evidência a temática para a sociedade recorrendo a um documentário. A arte que nos inspira no nosso dia a dia, que rompe o nosso cotidiano e nesse caso, nos leva a reflexões sobre a espiritualidade no aspecto do cuidado, como elemento basilar na formação integral dos estudantes que se encontram internados para tratamento de saúde em regime hospitalar. A vida real sendo narrada por uma coordenadora, uma professora e um jovem, residente no interior do estado do Espírito Santo, que esteve internado para tratamento de saúde, em período de escolarização recebendo o atendimento educacional em regime hospitalar e na ocasião prestou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conquistando sua aprovação numa faculdade, expressando em sua fala a relevância do aspecto do cuidado nesse processo.

[...] Todo professor ou pessoa que está nesse contexto, a empatia, o respeito, o amor, o entender o momento que a família e a criança estão passando é primordial, pois quando consegue entender isso vai se colocar no lugar do outro e vai conseguir ter um respeito, pois acho que é isso que a família consegue ver quando é oferecido algum atendimento e quando chegamos até o leito e a criança está desanimada, ou por algum momento está com dor [...] quando se pensa em classe hospitalar não se pode pensar só no caderno, numa atividade, numa folha massificante cheia de conteúdo, mas também de ofertar algo que a criança está ansiando, porque vai trazer uma satisfação pra ela e um alívio [...] (ALMEIDA, 2021, p. 74).

A fala dos entrevistados não explicita a dimensão da espiritualidade a partir do *cuidado*, segundo Leonardo Boff. No entanto, a preocupação dos profissionais na sua atuação pedagógica empática e sensível do *cuidado* nas relações pessoais e interpessoais (des)velam mais que palavras, modos de ser. Portanto, apesar do desconhecimento destes profissionais da existência da espiritualidade a partir do *cuidado*, apresentada por Boff, como elemento basilar na práxis pedagógica, está pré-sente como ação despercebida e imutável da condição de quem instrui como prática humaniza(dor)a capaz de intervir positivamente no

desenvolvimento integral do estudante/paciente, contribuindo de forma satisfatória em sua vida acadêmica.

Nesse liame, ALMEIDA (2021, p. 81) afirma que “percebe-se a necessidade de socializar a toda sociedade e principalmente aos profissionais que atuam nesse espaço a relevância do aspecto do cuidado no desenvolvimento de sua prática”. Nesse caso, devendo trazer significado nas relações pessoais e interpessoais no desenvolvimento das ações cotidianas nesse espaço, no qual a espiritualidade encontra-se presente. Para tanto, a espiritualidade, até então entendida na sua dualidade, na constituição humana (corpo e espírito), com os estudos realizados, direcionamos nosso olhar para a espiritualidade não só no âmbito religioso, mas elemento inerente à base natural humana, manifestada no *cuidado* com o outro, propiciando o bem-estar dos estudantes/pacientes durante sua permanência para tratamento de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento educacional em regime hospitalar é um direito garantido pela LDB desde o ano de 2018. Essa temática ainda é bem tímida não apenas no campo de pesquisa, mas nas formações em cursos superiores e pós-graduações, nas capacitações de professores da rede pública e privada. Posto isto, propõe-se incentivo à pesquisa com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos que suscitem contribuições da espiritualidade com foco no aspecto do *cuidado*, reverberando no processo de escolarização do estudante/paciente em regime hospitalar, bem como, estudos voltados a ações humanísticas concernentes à educação e saúde. Despedimos-nos e convidamos você a uma reflexão em Pinel (2015, p. 10):

Toda pessoa, mesmo a um milésimo de segundo antes de morrer, tem direito à educação escolar, bem como a não escolar. Merece cuidado, nos seus ‘modos de ser sendo junto ao outro no mundo’, afinal viver é muito difícil e complicado, mas, por outro lado, é algo bom e alegre, por isso insistimos em respirar a vida, inventando sentido pra ela.

O aspecto do *cuidado* como dimensão espiritual no fazer pedagógico encerra-se onde? O fazer pedagógico para esse estudante encerra-se na Classe Hospitalar? De que pedagogia estamos falando?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiza Elena Candido de. **O atendimento educacional e a espiritualidade em ambiente hospitalar**. 113 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, Espírito Santo, 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h9Et9V4XIUYz7U6cs4dm-27JoQAwwRR0Ut/view?usp=sharing>. Acesso em 22 mai. 2023.

ALMEIDA, Luiza Elena Candido de; MARTINS, Sirlei Anacleto; FURLEY, Ana Karyne Loureiro G. W.; PINEL, Hiran. **Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Vitória, ano XIII – n° 01/2021b.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

____. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9396. Brasília, Imprensa Oficial, 1996.

____. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. MEC; SEESP. Brasília, Imprensa Oficial, 2002.

____. **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)]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 2, 25 set. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13716-24-setembro-2018-787190-publicacaooriginal-156470-pl.html>. Acesso em: 04 mar. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Pedagógicas 2023**. Vitória, 2023. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%20C3%93GICAS%202023_FINAL_03.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 031/2022**. Processo seletivo de professores habilitados e pedagogos. Vitória, 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Chamadas/SEDU%20-%20EDITAL%20N%C2%BA%20031-2022%20-%20PROFESSORES%20HABILITADOS.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PINEL, Hiran. A pedagogia hospitalar Brasil-Portugal: esboçando algumas pistas para o entendimento. In: PINEL, H.; SANT'ANA, A. S. C.; COLODETE, P. R. (org.). **Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva**: um enfoque fenomenológico existencial. Teresina: EDUFPI, 2015, p. 80-83.

FURLEY, Ana Karyne L. G. W. **Ser criança com câncer em uma brinquedoteca hospitalar**: um estudo em Merleau-Ponty. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11198/1/tese_13327 DISSERTA%C3%87AO%20FINAL-ANA%20KARYNE%20LOUREIRO%20FURLEY.pdf Acesso em: 23 mar. 2023.

POSFÁCIO

O NOVO SEMPRE VEM E NOS DESAFIA A ASSEGURAR O DIREITO À EDUCAÇÃO: RE-EXISTÊNCIAS INAUGURANDO PRÁTICAS

O presente livro brinda o leitor com um conjunto de textos que se dedicam a explorar novas possibilidades nas práticas educacionais, considerando a complexidade dos desafios enfrentados em nosso tempo, acentuados pela Pandemia de Covid-19. A partir de diferentes objetos de estudo, abordagens epistemológicas e métodos, pesquisadores de universidades brasileiras, com destaque para a Universidade Federal do Espírito Santo, e estrangeiras vão desbravando as ações pedagógicas em contextos escolares e hospitalares, estabelecendo um intenso diálogo com pessoas com deficiência, crianças hospitalizadas, entre outros.

O que tem sido feito? “Quando a vida nos pede outras práticas” nos revela um para além do compromisso pedagógico de professores e de pesquisadores que lutam pela garantia irrestrita ao direito à educação, tendo a igualdade e a equidade como dimensões políticas centrais. Um livro que nos revela, a “vida” como re-existência! Nos revela que “outras práticas” são possíveis quando pensadas a partir da escuta e do acolhimento.

De fato, este volume é um convite à reflexão! Ana Karyne, Hiran, José e Lucyenne ao selecionarem os capítulos para a composição desta obra, nos mostram que “outras práticas” urgem a partir da escuta e neste momento, cada letra, cada palavra rompe o silêncio e nos fala! Eis nosso tempo de escutar! Não sobre o outro, mas acerca das nossas práticas e pensar “outras maneiras de se educar”.

Wagner dos Santos¹

Vitória, julho de 2023.

1 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Ufes, professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFES.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY

- Mestre em Educação (UFES-ES), Doutoranda em Educação (Ufes/Capes), licenciada em Pedagogia (MULTIVIX-ES). Especialista em Pedagogia Hospitalar; Atendimento Educacional Especializado; Educação especial inclusiva (FAVENI-ES), psicopedagogia (FABRA-ES), logoterapia e análise existencial (Unilife). Brinquedista e conselheira da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Conselheira da Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI). Integrante: Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão (GRUFEI-UFES); Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE-UFES); Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - (NEEI/UERJ).

E-mail: anakaryneloureiro@gmail.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736589692524594>

HIRAN PINEL

- Professor permanente da UFES/PPGE interessado nas questões relacionadas à educação, inclusive a especial na relação com a saúde, como a pedagogia hospitalar e a classe hospitalar com foco de produção do conhecimento pelo método fenomenológico de pesquisa e teorias psicológicas e pedagógicas dessa esfera. 2- Professor titular aposentado do DETEPE/ UFES/ CE. 3- Leciona e pesquisa nos cursos de mestrado, doutorado, especialização, supervisão de pós-doutorado em Educação/ UFES. 4- Residência Pós-Doutoral em Educação pela FAE/UFMG - Área: Conhecimento e Inclusão Social; 5- Pós-Doutorado em Educação pela UFES/CE/PPGMPE - Área: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar; 6- Doutor em Psicologia pelo IP/USP - Área: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; 7- Mestre em Educação pelo PPGE/UFES - Área: Desenvolvimento Humano e Processos Educacionais; 8- Graduações: Bacharel e Licenciado Pleno em Psicologia; Formação de Psicólogos; 9- Títulos profissionais (psicólogo): Psicologia Clínica; Psicopedagogia; 10- Licenciado em Pedagogia - escolar e não escolar: ensino infantil e fundamental até a quinta série, gestão educacional etc.; 11- Licenciaturas via formação pedagógica em Filosofia, em Matemática e em Biologia. 12- Tem experiência em administração/ chefia do antigo Departamento de Fundamentos e Orientação Educacional - DFEOE/UFES - de 07/03/2001 a 07/03/2002. 13- Foi um dos fundadores e primeiro subchefe do atual Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE - de 01/04/2008 a 08/05/2008. 14- PESQUISA: Linha

de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Coordenador do projeto guarda-chuva de pesquisa: Aprendizagem e desenvolvimento humano sob a ótica fenomenológico-existencial: Educação Especial, Pedagogia Social e Hospitalar, Psicopedagogia. 15- Coordenador do: Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão. 16- Membro do G-PEFE - Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação. 17- Ensino de disciplinas: Educação Especial e Educação Inclusiva e correlatos; Psicologia Educacional e correlatos.

E-mail: hiranpinel@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8940226139303378>

JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES

- Doutor e Mestre em Teologia (FAJE-BH), Doutor e Mestre em Educação (UFES), licenciado em Filosofia (PUC-MG) e Pedagogia (FABRA). Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples).

E-mail: educandor@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054461655991890> -

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA-MACHADO

- Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Fez estágio pós-doutoral, em Educação (2015), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) financiada pela Capes. Atualmente é professora Associada I do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e professora colaboradora no programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES).

E-mail: profaluvieiramachado@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809535589391676>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambientes hospitalares 13, 129, 135, 166
Anos iniciais 11, 39, 53, 55, 178, 184
Aprender 35, 41, 48, 58, 63, 71, 81, 109, 114, 115, 120, 122, 126, 130, 133, 138, 141,
142, 145, 156, 165, 171, 173, 179, 183, 185, 193
Atendimento escolar 13, 174, 176, 178, 181, 182, 188
Aulas presenciais 12, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122

B

Brincar 13, 14, 55, 63, 126, 151, 152, 153, 156, 160, 161, 162, 168, 182
Brinquedoteca hospitalar 13, 154, 184, 198

C

Câncer 135, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 163, 198
Classe hospitalar 10, 14, 125, 126, 129, 133, 134, 135, 136, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193,
194, 196, 197, 198, 200
Contemporaneidade 10, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 178
Corpos 11, 68, 69, 75, 79
Cotidiano escolar 10, 57
Cuidado 9, 10, 13, 14, 45, 46, 57, 61, 107, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122,
123, 156, 160, 169, 174, 180, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198

D

Deficiência 11, 12, 32, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 128, 129, 199
Dignidade humana 12, 82, 108
Dimensão espiritual 10, 13, 106, 107, 120, 194, 196, 197
Dimensão humana 14, 166
Direito à educação 11, 12, 13, 54, 70, 125, 127, 128, 129, 136, 166, 171, 174, 176, 188,
197, 199
Direito de brincar 13, 152, 153, 156, 160, 161, 162
Direitos humanos 21, 96, 102, 151, 155, 160, 162, 165
Direito universal 13, 155
Diversidade 31, 34, 69, 80, 81, 85, 94, 101, 152, 160, 167, 169, 176

E

Educação ambiental 9, 10, 11, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 38, 52, 53, 54, 56, 57, 65
Educação básica 26, 97, 126, 132, 179, 192
Educação escolar 72, 92, 102, 135, 166, 168, 172, 176, 188, 192, 197
Educação especial 11, 12, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 126, 129, 134, 135, 166, 169, 174, 179,
188, 191, 194, 200, 201
Educação hospitalar 184, 185

- Educação inclusiva 13, 32, 38, 77, 92, 94, 100, 101, 135, 136, 166, 201
Educação Omnilateral 11, 67
Enfermagem 12, 104, 105, 107, 109, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 156
Ensino Fundamental 11, 33, 39, 53, 55, 73, 87, 178, 180, 184, 192
Escola 3, 8, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 43, 44, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 81, 87, 92, 95, 98, 105, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 156, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 191, 192, 193
Escolas públicas 10, 27, 61, 81
Escolas regulares 11, 67, 69, 172
Escuta pedagógica 13, 131, 135, 167, 173, 175, 181
Escuta sensível 12, 127, 131
Estudantes 10, 11, 12, 14, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 45, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 81, 95, 96, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 192, 194, 195, 196, 197
- F
Fazer pedagógico 14, 53, 193, 197
Filantropização 12, 88, 91
- H
Hospital 13, 110, 116, 117, 129, 132, 133, 135, 139, 148, 152, 156, 157, 158, 160, 162, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 194
Hospital público 13, 152, 178, 181, 182, 184
- I
Imagens 8, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 30, 33, 41, 48
Inclusão 9, 11, 67, 69, 72, 73, 74, 81, 82, 94, 95, 96, 101, 107, 125, 126, 128, 129, 172, 178
- M
Mediação pedagógica 11, 12, 13, 42, 51
Meio ambiente 10, 14, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 50, 51, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63
Mercado de trabalho 11, 77, 78, 82
Movimento apaeano 88, 92, 93, 94
- N
Narrativas 10, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37
- O
Oncologia 156, 157
- P
Pedagogia histórico crítica 73

Pedagogia hospitalar 127, 136, 182, 198, 200
Pedagogo hospitalar 12, 127, 130, 131
Pediatria oncológica 13, 154
Perspectiva sócio-histórica 11, 41
Possibilidades 10, 13, 14, 23, 37, 39, 43, 62, 67, 71, 78, 106, 118, 121, 126, 136, 154,
171, 181, 185, 188, 199
Prática profissional 12
Práticas educacionais 8, 9, 14, 185, 199
Práticas pedagógicas 10, 13, 26, 27, 31, 35, 36, 131, 182, 186
Professores hospitalares 13
Projeto 11, 12, 13, 25, 28, 30, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 62, 99, 100, 103, 171, 173, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185,
186, 187, 188, 194, 201
Proposta 13, 14, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 32, 33, 36, 53, 58, 59, 60, 67, 69, 70, 71, 74, 75,
92, 95, 97, 129, 168, 170, 179, 180, 182
Proposta freiriana 13

Q

Qualidade de vida 14, 39

R

Reflexões 10, 12, 26, 27, 31, 101, 102, 122, 126, 132, 161, 196
Relação dialógica 13, 167, 173
Representações sociais 10, 25, 26, 29, 30, 36
Resíduos 11, 55, 57, 58

S

Segregação 11, 67, 70, 92, 96, 128
Sensibilização ambiental 11, 40, 43, 50
Sentido da vida 12, 68, 105, 107, 109, 118, 121, 122
Socioambiental 10, 25, 40, 51
Subjetividade 22, 130, 169

T

Tratamento de saúde 12, 14, 129, 132, 171, 179, 186, 192, 193, 195, 196, 197

V

Vida 8, 12, 14, 17, 20, 21, 23, 26, 29, 30, 32, 34, 36, 39, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 64, 68, 70, 71, 73, 78, 81, 89, 92, 105, 106, 107, 109, 111, 113, 114, 115,
116, 118, 119, 120, 121, 122, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144,
145, 146, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 173,
174, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 189, 192, 193, 195, 196, 197, 198,
199

