

# ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki – SEED/PR  
[dorops@uol.com.br](mailto:dorops@uol.com.br)

Área Temática: Formação de Professores  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

A educação é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais que visem à igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola. O fracasso escolar historicamente enfrentado pela educação brasileira contribui grandemente para a situação de exclusão e desigualdade social e políticas públicas específicas têm sido criadas para o enfrentamento a essa questão. O SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná visa o atendimento educacional público, aos educandos em idade escolar, matriculados ou não na Educação Básica, impossibilitados de freqüentar a escola por motivos de enfermidade, em virtude de situação de internamento hospitalar ou sobre outras formas de tratamento de saúde, oportunizando a continuidade no processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar e vem a atender a política de inclusão educacional. O objetivo deste artigo é apresentar alguns encaminhamentos que são realizados pelo SAREH nas situações de exclusão escolar que se revelam no cotidiano das práticas de escolarização hospitalar e ambulatorial. Esse texto inicialmente aponta alguns referenciais teóricos que permitem compreender as funções da escola e sua relação com a cultura do ponto de vista de vários teóricos entre eles Bourdieu, Althusser, Passeron e Gramsci. Em seguida são mencionadas algumas situações vivenciadas no trabalho com os alunos dentro do hospital e que denunciam formas de violência praticadas pela escola. São mostrados também alguns dados dos atendimentos realizados pela equipe SAREH nas unidades conveniadas e posteriormente são descritos alguns encaminhamentos que tem sido feitos pelo Serviço de Escolarização. Finalmente ressalta-se a necessidade de discussões e aprofundamento do tema da pedagogia hospitalar, pois se percebe a necessidade de ampliar estudos nesta área, promover debates e socializar informações a respeito das práticas pedagógicas vivenciadas nesses ambientes diferenciados.

**Palavras-chave:** Escolarização Hospitalar; Inclusão; Pedagogia Hospitalar; Violência Escolar.

## Introdução

A vida na sociedade capitalista permeada por desigualdades sociais e econômicas se origina num sistema complexo que inclui, além da má distribuição de renda e da exclusão social, a impossibilidade de acesso da maioria da população a uma vida digna.

A Constituição Brasileira afirma a dignidade da pessoa humana como fundamento último do Estado, portanto, toda a pessoa deve ter um tratamento digno, o que significa que todos, sem distinção, têm direito a um tratamento adequado, decente e apropriado.

Para que se cumpra esse compromisso com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da vida e da dignidade de toda pessoa humana a *Constituição Federal* em seu Art. 6º estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência social aos desamparados.” Os direitos sociais requerem uma ação do Estado mediante a elaboração de políticas públicas aptas a promovê-las. Há que se considerar também o dever do Estado em oferecer educação para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada porque é um direito constitucional.

Para Libâneo (p.137, 2001) a educação compreende:

o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é assim uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Mas como enfrentar a realidade de 11% da população brasileira analfabeta (cerca de 21 milhões de pessoas) e aproximadamente 30% de analfabetos funcionais (56 milhões de pessoas)<sup>1</sup>?

Outro dado alarmante são as publicações periódicas de estudo internacionais realizado pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE<sup>2</sup> que colocam o Brasil numa posição desfavorável do ranking mundial ressaltando, mais uma vez, um impasse que vem sendo historicamente enfrentado pela educação brasileira: o fracasso escolar.

---

<sup>1</sup> JORNAL MURAL. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Agosto / 2007

<sup>2</sup> PISA, Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000, Publi: 2003; 389 p., illus., map. A UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico através do Program for International Student Assessment - PISA, realiza estudos para medir os conhecimentos dos jovens de 15 anos em 43 países. A partir dos resultados obtidos se avalia também a eficácia dos sistemas educacionais de cada nação da América Latina. O Brasil, em 2000, encontrava-se no 5º lugar em relação aos países menos favorecidos quanto ao rendimento escolar.

Embora muito se discuta sobre esse insucesso dos alunos – expresso em termos de evasão e reprovação ou da baixa qualidade do ensino, pouco se tem avançado no sentido de solucionar ou, pelo menos, minimizar tal problema.

O fracasso escolar historicamente vem contribuindo para a situação de exclusão e desigualdade social e políticas públicas têm sido criadas para o enfrentamento a essa questão. O SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná visa o atendimento educacional público, aos educandos em idade escolar, matriculados ou não na Educação Básica, impossibilitados de freqüentar a escola por motivo de enfermidade, em virtude de situação de internamento hospitalar ou sobre outras formas de tratamento de saúde, oportunizando a continuidade no processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar. Esse serviço tem se mostrado como uma alternativa que promove a inclusão desse alunado humanizando o atendimento hospitalar além de proporcionar igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola.

Entendendo a relevância da temática da diversidade e da inclusão e percebendo sua estreita ligação com o trabalho pedagógico que vem sendo realizado no hospital, esse artigo se propõe a apresentar alguns encaminhamentos que se tem dado a situações de exclusão escolar que se revelam no cotidiano das práticas hospitalares e ambulatoriais.

### **A escola: alguns fundamentos para discutir a exclusão escolar**

A produção teórica referente ao estudo da escola deve ser compreendida como um campo em que se situam diferentes enfoques e perspectivas de análise.

Alguns autores consideram que a função primordial da escola tem sido a de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Eles desenvolvem conceitos que permitem compreender como a escola contribui para esse processo de reprodução por meio de seu currículo, das formas pelas quais se organiza para ensinar, das relações que se estabelecem em seu interior, enfim, por meio do conjunto das práticas escolares que contribuem para o processo de exclusão social e manutenção da cultura hegemônica.

Todavia, outros teóricos, numa outra vertente, mostram que a escola não é somente um espaço de reprodução, mas também se constitui num espaço de luta, contestação e produção. Nesse conjunto de contribuições, as "diferenças culturais" passaram a explicar tanto as dificuldades de interação entre professor e alunos, quanto às dificuldades de relação dos

alunos com os conhecimentos e, portanto, o fracasso escolar. Com esse entendimento sobre as relações entre escola e sociedade, apoiado numa dada compreensão de cultura, o modelo de "conflito cultural" passou a servir de base conceitual importante para estudos sobre a escola. A contribuição dessa perspectiva de análise está na contestação das teorias que atribuíam o fracasso escolar e os problemas de escolarização a fatores raciais, genéticos ou ainda às deficiências da socialização primária.

O surgimento de importantes debates em torno do conceito de "teoria da reprodução" está relacionado à corrente de pensamento iniciada por Louis Althusser.

Para Althusser (1999, p.119), "o Aparelho repressor de Estado (ARE) 'funciona', de maneira predominante, por meio da repressão (física ou não). Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) funcionam, de maneira predominantemente por meio da ideologia"- este é o caso da escola.

O entendimento do conceito de "Aparelho Ideológico de Estado" mostra que a ideologia tem uma existência material, sendo sempre representada pelas "práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais" (SAVIANI,1995, p.33). Ou seja, essa ideologia se manifesta nos aparelhos – os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Como já afirmado, a expressão "teoria da reprodução" inclui tendências que apresentam diferenças e que produzem um conjunto de debates internos. Nessa direção, diferentemente da análise de Althusser, mas também enfatizando a relação reprodutivista entre o sistema escolar e a sociedade aponta-se a importante contribuição feita por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron em sua obra intitulada *A Reprodução* (1975).

Bourdieu enuncia e descreve os mecanismos objetivos que determinam a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais; e, com relação à transmissão cultural, ele atribui significado especial a ação do meio familiar sobre o êxito escolar da criança:

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 1998, p.45).

Outra questão importante relativa à responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais é a igualdade formal que pauta a prática pedagógica pois, segundo Bourdieu "somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios" (1998, p.53).

Segundo o autor, para que se mantenham os privilégios basta que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. O que ocorre é que a igualdade formal acaba mascarando e justificando a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura exigida. Desta forma, o sistema de ensino contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legítima.

O autor assevera que o sistema educacional garante a "transmissão hereditária do poder e dos privilégios, [...] dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função" (BOURDIEU, 1998, p.296). Desse modo, esse sistema consegue reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada "a cultura", isto é, a ideologia da classe dominante. Ele considera, então, que o processo educativo é uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos, aos alunos, sistemas de pensamento diferenciais que criam neles *habitus* diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. O *habitus*, para Bourdieu, pode ser definido como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera a estrutura, as práticas e as representações que podem estar objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-los, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2002, p.165).

Dessa maneira, o sistema educacional não apenas reproduz a configuração de classes, como pensava Althusser, mas consegue, pela imposição do *habitus* da classe dominante,

cooptar membros isolados das outras classes. Esses membros, tendo familiarizado os esquemas e rituais da classe dominante, defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a faz aceitar sua sujeição à dominação. O *habitus*, nessa perspectiva, tende a conformar e a orientar a ação, mas sendo produto das relações sociais, assegura a permanência das mesmas relações objetivas que o engendraram.

É necessário destacar, aqui, o quanto essas questões estão relacionadas com a temática da violência praticada pela escola e como ela se torna visível quando estamos trabalhando num ambiente onde estamos cotidianamente envolvidos no trabalho com alunos que encontram-se excluídos do ambiente escolar seja por motivo da doença, seja por motivo de gravidez precoce e inesperada. A imposição de "padrões", "esquemas" e "rituais", "certos códigos de normas e valores" próprios de determinado "sistema de pensamento", permite à escola produzir as condições para o "ajustamento" ou para a exclusão.

Outra grande contribuição que essas teorias trouxeram às discussões e às pesquisas sobre a escola diz respeito à distinção de Bourdieu para "*habitus* primário" e "*habitus* secundário". Para Bourdieu e Passeron, o *habitus* primário adquirido na família (primeira educação), está no princípio da estruturação das experiências escolares, e está no princípio da constituição ulterior de todo outro *habitus*. O *habitus* transformado pela escola está por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores.

O *habitus* secundário (educação escolar) será tanto mais produtivo quanto mais se aproximar do código já dominado, ou seja, do *habitus* produzido e interiorizado pelos trabalhos pedagógicos anteriores, neste caso o familiar.

No Brasil, na década de oitenta, as chamadas teorias pedagógicas histórico-críticas, de vertente socialista, procuraram problematizar o conceito de reprodução à luz de teóricos como Gramsci, que produziu seus trabalhos na primeira metade do século XX e foi divulgado, aqui, a partir da década de 1960.

Diferentemente da perspectiva reprodutivista, que inclui tanto a "teoria da correspondência" (de autores como Althusser e Bowles e Gintis) como a "teoria do conflito" (em Bourdieu e Bernstein, entre outros), Gramsci atribuía à escola e a outras instituições culturais função estratégica uma vez que ofereciam o "contexto dentro dos quais os sujeitos se formavam e transformavam", apontando, assim, que um "aspecto crucial de uma estratégia revolucionária devia ser a luta cultural (e em sentido mais geral, educacional) antes da aparição de uma crise revolucionária" (MORROW e TORRES, 2002, p.186).

As contribuições de Gramsci, segundo Morrow e Torres (2002), estão relacionadas, primeiramente, à reafirmação da dialética sujeito-objeto subjacente à sua teoria da práxis, que reflete sua consciência da dimensão subjetiva da ação social e, portanto, sua concepção de análise do capitalismo não reducionista à economia política. Em segundo lugar, sua compreensão da ordem social como "hegemonia" cultural, que remete à idéia de poder não apenas baseado na coerção, mas também no "consentimento" das classes dominadas.

Nessa perspectiva, há questões interessantes a discutir quando se pensa em condições para a transformação social: "se os indivíduos aceitam crenças que reforçam a ordem social que os oprime, estas não desaparecerão automaticamente quando se estabelecerem as condições objetivas necessárias para a mudança revolucionária (isto é, a crise econômica)" (MORROW e TORRES, 2002, p.186). A luta cultural, portanto, é para Gramsci uma estratégia revolucionária – e assim também se pode compreender a educação, de forma mais ampla.

Assim, aponta-se para uma possibilidade de discutir a educação e a escola a partir de outros referenciais, embora reconhecendo a complexidade das discussões que se impõem a partir do uso de conceitos como reprodução, legitimação, contradição, hegemonia, entre outros, para examinar a natureza e os efeitos dos processos de escolarização.

Estas referências permitem localizar algumas influências marcantes que vêm orientando os debates sobre a escola no Brasil, nas últimas décadas, e que definem várias perspectivas para entender os diferentes elementos do processo de escolarização e das formas de trabalho escolar entre os quais se situa a violência escolar vivenciada na forma de exclusão escolar em sua forma social e cultural.

Entende-se que ao explicitar essas perspectivas de compreensão da escola, abre-se a possibilidade de uma análise mais ampla em relação ao trabalho escolar e o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar foco desta discussão.

### **A prática pedagógica na escola do hospital**

Segundo o art. 13 da Resolução nº 2/2001 – Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os sistemas de ensino, numa ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas devido a tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou

permanência prolongada em domicílio. 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.

O indivíduo hospitalizado passa, então, a ter alguns direitos que anteriormente lhe eram negados e acabavam contribuindo para a sua exclusão do ambiente escolar. De acordo com a Resolução 41/95 do CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, todo indivíduo tem direito a ser hospitalizado quando necessário, ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa (...) e tem direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar.

No Paraná esse direito é assegurado pela *Resolução Secretarial nº 2527/07* que considera toda a legislação pertinente e institui o SAREH. Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH.

As práticas educativas do SAREH são realizadas por seis unidades conveniadas em Curitiba: o Hospital de Clínicas, o Hospital Pequeno Príncipe, o Hospital Evangélico, o Hospital do Trabalhador, a Associação Paranaense de Apoio à Criança com Neoplasia – APACN e o Hospital Erasto Gaertner; e dois hospitais no interior do Estado do Paraná: um em Maringá, o Hospital Universitário - HUM e outro em Londrina, o Hospital Universitário - HUL.

A Organização do Trabalho Pedagógico nas unidades do SAREH ocorre basicamente da mesma forma. A unidade que difere em algumas situações é a APACN, que é uma casa de apoio, mas aqui será relatado de uma forma geral sem muitas diferenciações, pois este não é o foco deste artigo.

No SAREH cabe ao pedagogo coordenar, acompanhar e avaliar todo o trabalho na instituição. Sua atuação nessa organização é muito ampla envolvendo não só o trabalho com o aluno e o professor, mas também com a família, com a instituição conveniada, com a escola de origem, com o Núcleo Regional e a Secretaria Estadual de Educação - SEED.

Integrar o corpo docente, assessorar o trabalho do professor em relação ao planejamento, à metodologia, à elaboração de material e com respeito à adaptação na temporalidade do processo de ensino e realizar a sondagem de novos pacientes para o Atendimento Pedagógico são atribuições do pedagogo, bem como a organização e garantia do cumprimento da hora-atividade dos professores. O planejamento do atendimento diário



professor-aluno e o Plano de Ação Docente assim como a elaboração, em conjunto com os professores e profissionais da instituição conveniada, do plano de Ação Pedagógica são os pontos principais de seu trabalho.

O professor que trabalha no SAREH atua ministrando aulas das disciplinas pertinentes a uma determinada área de conhecimento. Nesse caso o professor da área de Ciências Humanas ministra aulas das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso; em Linguagens, o professor ministra aulas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física e Arte/s já o professor de Ciências Exatas trabalha as disciplinas de Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia.

O Programa segue a relação de Conteúdos Básicos proposta pela Secretaria Estadual de Educação e, quando se faz necessário atender às necessidades educacionais especiais dos alunos que participam desse serviço, modificam-se os procedimentos de ensino, tanto introduzindo atividades alternativas às previstas, como introduzindo atividades complementares de forma a favorecê-los durante o período necessário. Desta forma são realizadas as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor. Com relação ao conteúdo ensinado a adaptação pode “ser a priorização de tipos de conteúdos, a priorização de áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação da seqüência de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p.24)”. O ajuste dessas ações pedagógicas deve estar atrelado ao processo de aprendizagem do aluno.

### **Inclusão: dignidade no atendimento**

O atendimento realizado pelo SAREH na Maternidade é feito pela pedagoga e tem o intuito de orientar as alunas/adolescentes sobre o direito que elas possuem em relação a Lei N.º 6.202 de 17 de abril de 1975, que determina que a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto N.º 1.044, de 21 de outubro de 1969. Essas adolescentes não recebem atendimento pedagógico do professor, pois se entende que esse momento é o momento especial de mãe e bebê e todas as atenções da mãe devem estar voltadas para o recém nato.

O trabalho com essas jovens tem início com uma entrevista onde normalmente a mãe da adolescente também participa. Existe uma Ficha de Registro especial para este fim, onde se anota seus dados pessoais e informações sobre a escolaridade, série, nome da escola, se a adolescente estuda e se já está realizando os Exercícios Domiciliares ou se não está, ou em que condição se encontra, se é desistente ou sem matrícula efetiva. Nas entrevistas essas alunas afirmam que no início da gravidez se sentem mal, com enjoos e acabam não voltando mais às aulas, mas há aquelas que dizem ter parado antes de engravidar por não gostarem de estudar ou porque precisavam trabalhar.

Após dois semestres letivos de atendimento realizado na Maternidade de três unidades de atendimento do SAREH em Curitiba observa-se:

**Tabela 1: Relação das alunas/adolescentes gestantes**

<b>CONDIÇÃO DA ALUNA NA ESCOLA</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>%</b>
Não incluída	178	68,20 %
Atendimento Domiciliar	83	31,80 %
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>100 %</b>

**FONTE: Pesquisa da autora, 2008.**

Nesta tabela evidencia-se o grande número de alunas/adolescentes que se encontra fora da escola (68,20%), denunciando uma violação de direito social. Este fato supõe muitas vezes, o despreparo da escola e a falta de um olhar crítico por parte dos segmentos responsáveis pela educação dessas jovens. O índice de 31,80% equivalente ao número de alunas que se encontram realizando os Exercícios Domiciliares não necessariamente pode ser considerado um índice de sucesso, pois a prática na pedagogia hospitalar tem mostrado a grande dificuldade que tem sido para as famílias estarem acompanhando as crianças/adolescentes quando estas se encontram nesta forma de atendimento que requer tempo e dedicação tanto por parte da escola, para preparar atividades adequadas à situação de cada aluno, quanto para os pais que devem estar acompanhando de perto o envio e recebimento dessas atividades na escola de origem do aluno.

O SAREH, nestas situações, tem atuado com bastante intensidade orientando as adolescentes para a retomada da sua vida escolar. Essas inclusões normalmente são realizadas pelo processo de Classificação ou Reclassificação conforme prevê a Deliberação Nº 09 de

2001, do Conselho Estadual de Educação do Paraná que permite, segundo alguns critérios estabelecidos, posicionar estas alunas novamente no ensino regular.

### **Violência Escolar X Neoplasia<sup>3</sup>**

As situações descritas a seguir têm por finalidade provocar uma reflexão sobre a temática violência escolar versus neoplasia. A violência mascarada, onde por conveniência ou despreparo, por não saber lidar com o aluno que apresenta um quadro mais sério de saúde fragilizada, a escola acaba por excluí-lo ou de forma inadequada, destacando a situação que o aluno apresenta e não oportunizando as condições necessárias à independência e autonomia desse aluno. Cabe a escola prever e prover meios de atender com qualidade, os direitos de cidadão devem ser garantidos por todos os segmentos envolvidos em sua educação, o bem estar do aluno com qualquer enfermidade, deve ser preservado.

Segue o comentário de uma aluna do 2º ano do Ensino Médio, portadora de Neoplasia, onde sua visão reduzida devido ao tumor localizado no cérebro: *“Professora, a escola que eu estudo, disse que é melhor, eu procurar outra escola, mais adequada para mim, que eles não podem me ajudar. Mas, eu não quero mudar de escola, ainda mais para essa que eles me sugeriram: Escola para Crianças Especiais, eu ainda estou enxergando, consigo fazer as atividades, só que às vezes, eles me mandam atividades com letrinhas bem pequenas e me mandam pouca coisa, daí fica difíci[l...]”*

Com esse relato, fica evidente o despreparo, o preconceito, e a exclusão, onde os direitos do aluno acabam não sendo respeitados, ele desestabiliza o modo de trabalhar da escola, exigindo novos pensares, novas práticas, novas reestruturas da organização do trabalho pedagógico.

A exclusão ao aluno com Neoplasia por parte da escola, se dá muitas vezes de maneira velada, não assumida por parte dos profissionais, mas nesse período de atuação no hospital, o número de relatos por parte dos alunos, de que a escola sugere, que interrompa seus estudos e retome quando “estiver melhor”, é altamente significativo e sinaliza a necessidade de rever essas questões, buscando garantir a esse aluno a permanência na escola.

---

<sup>3</sup> Aqui se destacou o caso da neoplasia, porém entenda-se que o tipo de violência que muitas vezes é exercida no cenário educacional estende-se também a outros tipos de patologias.

Outro relato é de uma adolescente de 16 anos, portadora de Hidrocefalia Obstrutiva, que concluiu somente o Ensino Fundamental, chocou pela crueldade e despreparo da escola, quando foi questionada do porque não estar freqüentando as aulas disse: *“Ah! Professora, minha escola não trabalha com ‘essas coisas’, quando minha mãe foi fazer minha matrícula, chamaram ela na direção, que disse, para minha mãe, que não havia vaga e que era melhor eu me tratar primeiro e depois procurar a escola, quando estivesse melhor”*.

Devido à doença, as dificuldades encontradas por essa aluna, eram gigantescas, ela encontrava-se fragilizada, com baixa auto estima e acreditando que o espaço escolar, não era lugar para ela.

A violência que a escola reproduz, quando afasta esse aluno da sua vida escolar, da sua identidade estudantil, onde nessa fase mais fragilizada, ele começa a refletir sobre suas possibilidades futuras, vivencia conflitos internos, o jovem está buscando sua identidade, tentando entender sua enfermidade e esse afastamento dos estudos, faz com que se concentre somente na doença, no seu estado corporal, não se vê mais como antes, talvez se veja somente sendo a própria doença.

O fato de o aluno estar hospitalizado e/ou estar acometido por uma doença grave, não lhe tira o direito de ser atuante em sua vida escolar e o vínculo com sua escola é essencial para que ele não se sinta diferente ou incapaz.

No caso das crianças/adolescentes/adultos acometidas por patologias atendidas pelo SAREH e que se encontram fora da escola os encaminhamentos realizados pela equipe são utilizados de forma análoga ao trabalho realizado na Maternidade, já citado anteriormente.

### **Considerações Finais**

A educação deve contribuir para o enfrentamento do grande desafio histórico que é dar condições aos indivíduos de se tornarem cidadãos conscientes, sujeitos de direitos, organizados e participativos do processo de construção política, social e cultural. Ela é um dos principais instrumentos de formação da cidadania e deve ser entendida como aquela que permite ao indivíduo, em especial aqueles excluídos sociais, sua inserção na sociedade de modo que, desta forma se possa projetar um futuro menos desigual, menos problemático e mais inclusivo.

A inclusão educacional a que se refere este trabalho não se dirige especificamente ao escolar hospitalizado, mas entende-o implicitamente integrado como aquele “aluno com necessidades educacionais especiais” temporárias ou permanentes, proporcionando a transposição dessa dinâmica para o atendimento desse tipo de público. É importante destacar que as práticas educativas pautadas nessa diversidade devem estar articuladas ao reconhecimento da heterogeneidade e da complexidade do ser humano.

Ao contrário do que se pensa e deseja a escola ainda tem se afirmado como um espaço de distâncias e desigualdades sociais e culturais na forma de uma desigualdade de acesso ao conhecimento necessário à vida social digna, o sistema escolar exerce, de forma explícita, uma violência simbólica e, mais que isso, uma violência moral sobre os alunos que constituem a maioria das crianças e jovens brasileiros - aqueles que freqüentam os sistemas públicos de ensino.

A construção de uma prática educativa inclusiva, participativa e democrática envolve a criação de mecanismos de superação de uma cultura profundamente autoritária presente em todas as relações humanas que permeiam nossa sociedade marcada por situações de injustiça institucionalizada. Portanto faz-se necessário ampliar e aprofundar estudos, promover debates e socializar informações a respeito de práticas escolares originais indo ao encontro de novas esperanças e trajetórias a fim de estabelecer diálogos pedagógicos diferenciados mais reflexivos e menos excludentes.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme J. de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º. 02, de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei n.º. 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6202**, de 17 de abril de 1975. Dirige-se à estudante em estado de Gestação. Brasília, 1975.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8 069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9 394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução de 41 de outubro de 1995**. CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Brasília, 1995.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1998.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FONSECA, Elizabeth S.; SZENCZUK, Dorotea P. **(In) disciplina na escola pública**: uma contribuição à reflexão sobre a práxis educativa na atualidade. Curitiba, 2001. Monografia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

FONSECA, E. S. (Org.). **Atendimento escolar hospitalar**. 1a ed. Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 2001. v. 300. 148 p.

GRINSPUN, Míriam P.S.Z. **A orientação educacional no Brasil** – conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**JORNAL MURAL** da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Agosto/2007.

LIBÂNIO, Luiz Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p. 153 – 176,2001.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. PROJETO ESCOLA VIVA - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola- alunos com necessidades educativas especiais. Vol. 06. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2000.

MORROW, Raymond Allan; TORRES, Carlos A. **Las teorías de la reproducción social y cultural**. Espanha: Editorial Popular, 2002.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º. 02/03 de 02 de junho de 2003.** Normas para a Educação Especial, Educação Básica para alunos com necessidades especiais, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º. 2527/07**, Curitiba, 2007.

ROCKWELL Elsie. La dinámica cultural em la escuela. In: Alvarez, Amélia (ed). **Hacia um currículum cultural:** la vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 1997, p. 21-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1995.