

CLASSES HOSPITALARES EM MACEIÓ-AL: qual a realidade de crianças e adolescentes hospitalizados?

*Renata Souza de Lima
Edna Cristina do Prado
Lana Lisiêr de Lima Palmeira*

Resumo

O presente texto tem como objetivo investigar analiticamente a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió, à luz dos fundamentos dos direitos humanos, a fim de problematizar suas contradições, decorrências e complexidade, com vistas a compreender porque a referida Resolução não se efetiva em Maceió, uma vez que o município não conta com classes hospitalares. Como procedimento metodológico, adotou-se o estudo documental e dos dados finais da ação extensionista desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, durante os anos de 2018 a 2019, nominada “Estudar, não importa o lugar!”, lançando-se mão da análise de conteúdo (Bardin, 2011) como técnica de organização dos dados. Os resultados do estudo demonstraram que a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió se torna ineficaz quando não possibilita que crianças e adolescentes exerçam seu direito à educação, fazendo com que a referida norma apenas reproduza o descompromisso do poder público com a educação especial, tratando, assim, de forma desumana um direito essencial dessas pessoas.

Palavras-chave: direitos humanos; políticas educacionais; classe hospitalar.

HOSPITAL CLASSES IN MACEIÓ-AL: what is the reality of hospitalized children and adolescents?

Abstract

The aim of this text is to analytically investigate Resolution 01/2016 COMED-Maceió, in the light of the foundations of Human Rights, in order to problematise its contradictions, consequences and complexity, with a view to understanding why this Resolution is not implemented in Maceió, since the municipality does not have hospital classes. The methodological procedure adopted was a study of documents and final data from the extension action developed at the Federal University of Alagoas between 2018 and 2019, called ‘Study, no matter the place!’, using content analysis (Bardin, 2011) as a technique for organising the data. The results of the study showed that Resolution n. 01/2016 COMED-Maceió is ineffective when it does not allow children and adolescents to exercise their right to education, meaning that this rule only reproduces the government’s lack of commitment to special education, thus treating an essential right of these people in an inhumane way.

Keywords: human rights; educational policies; hospital class.

CLASES HOSPITALARIAS EN MACEIÓ-AL: ¿cuál es la realidad de los niños y adolescentes hospitalizados?

Resumen

El objetivo de este texto es investigar analíticamente la Resolución 01/2016 COMED-Maceió, a la luz de los fundamentos de los Derechos Humanos, para problematizar sus contradicciones, consecuencias y complejidad, con vistas a comprender por qué esta Resolución no se aplica en Maceió, ya que el municipio

no cuenta con aulas hospitalarias. El procedimiento metodológico adoptado fue el estudio de documentos y datos finales de la acción de extensión desarrollada en la Universidad Federal de Alagoas entre 2018 y 2019, denominada «¡Estudia, no importa el lugar!», utilizando el análisis de contenido (Bardin, 2011) como técnica de organización de los datos. Los resultados del estudio mostraron que la Resolución n.º 01/2016 COMED-Maceió es ineficaz cuando no permite que los niños y adolescentes ejerzan su derecho a la educación, lo que significa que esta norma solo reproduce la falta de compromiso del gobierno con la educación especial, tratando así de forma inhumana un derecho esencial de estas personas.

Palabras clave: derechos humanos; políticas educativas; clase hospitalaria.

INTRODUÇÃO

A educação está em todos os lugares e tem assumido papéis para além do ensino e da educação tradicional escolar. Com a evolução das novas formas de sociabilidade, os processos educativos e as formas de aprender e ensinar ganham novos sentidos, surgindo a necessidade de elaborar um projeto educativo que envolva todos os sujeitos.

Desta maneira, ao pensar a educação para além dos muros escolares e em uma perspectiva inclusiva, podemos compreendê-la enquanto direito humano e, portanto, sendo necessária e possível para todos, sem exceção. É nesse sentido que Matos e Mugiatti (2009, p. 115) salientam que “[...] a condição de aprendizagem, em situação que difere do cotidiano de uma escola formal, requer uma visão mais ampla do profissional, demandando práticas pedagógicas que superem a ortodoxia dos processos atuais”.

Assim, o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma inquietação gerada ao constatar que o município de Maceió, apesar de contar com uma resolução que garante esse tipo de atendimento, jamais tentou aplicar o serviço educacional hospitalar.

Nesse contexto, a presente pesquisa visa responder às questões: por que a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió não se efetiva para estudantes afastados da escola regular para tratamento de saúde? Por que a Secretaria Municipal de Educação de Maceió não dispõe de um plano de ação para a efetivação dessa política no que tange à implantação de classes hospitalares?

Para tanto, o artigo estrutura-se em três momentos. De início buscou-se analisar os conceitos e fazeres da educação no ambiente hospitalar, através da filosofia humanista e equitativa como pilar de uma educação em direitos humanos.

Na sequência, foram analisados os dados coletados no estudo realizado acerca da Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió, partindo de uma reflexão acerca do público-alvo da educação especial, e observando como este quesito pode ser fundamental para a garantia do direito à escolarização em classes hospitalares.

Importante ressaltar que, em relação ao percurso metodológico e à organização dos dados coletados para a análise, elegeu-se a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2011), bem como a pesquisa bibliográfica e documental (Evangelista, 2012; Evangelista, Shiroma, 2018), a fim de compreender o passo a passo da análise dos dados obtidos. Imperioso destacar que, para buscar ampliar o olhar da investigação, lançou-se mão também de informações emanadas de ação extensionista desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, durante os anos de 2018 a 2019, nominada “Estudar, não importa o lugar!”, a qual trouxe dados importantes referentes à frequência escolar de crianças e adolescentes que faziam tratamento de saúde na Casa da Criança do Hospital do Açúcar, em Maceió, município ora estudado.

Destaca-se, ainda, que este manuscrito é fruto de dissertação de mestrado, a qual abarcou o lapso temporal correspondente aos anos de 2019 a 2021. Como considerações finais, tem-se que

a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió se torna ineficaz quando não possibilita que crianças e adolescentes exerçam seu direito à educação e à escolarização ainda que estejam hospitalizados e que a Secretaria Municipal de Educação de Maceió não dispõe de um plano de ação educacional que sirva como parâmetro para a implementação de atendimento pedagógico hospitalar, fazendo com que a referida lei reproduza o descompromisso do poder público com a educação especial.

EDUCAÇÃO HOSPITALAR E CLASSES HOSPITALARES: CONCEITOS E FAZERES

Ao longo do trajeto histórico da educação especial e inclusiva, muitas crianças, jovens e adultos foram considerados incapazes ou inferiores aos demais sujeitos típicos por possuírem algum tipo de deficiência ou limitação. Esses sujeitos foram, por muito tempo, discriminados enquanto sujeitos de direitos e cidadãos como quaisquer outros. Com a evolução da concepção humanista, essa situação foi se alterando no decorrer do tempo e a diversidade e possibilidades desses indivíduos foram tomando o lugar das suas limitações (Lima, 2006).

A luta de movimentos sociais em favor da proposta de inclusão foi essencial para a elaboração da Constituição Federal de 1988, que incorporou em seu texto os anseios da luta por uma educação para todos. Com a modificação das políticas educacionais provenientes da CF de 1988, na década de 1990, surge a LDBEN (1996) com a proposta de uma educação que abrangesse todos os sujeitos, independentemente de sua condição mental, física ou de saúde (Mantoan, Prieto, 2006; Lima, 2006).

Assim, para falar de educação no ambiente hospitalar é fundamental destacar que esta faz parte do todo que é a educação especial e inclusiva. A LDBEN (1996) conceitua a educação especial enquanto modalidade de educação escolar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Portanto, a educação especial se insere na Educação Inclusiva, que objetiva, de acordo com Mantoan e Prieto (2006), o reconhecimento e valorização da diversidade humana.

A LDBEN (1996) deixa evidente que, por ser uma modalidade de ensino, a educação especial deve perpassar todas as etapas da educação, atendendo desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo não só o acesso à educação desses sujeitos, mas a permanência e o prosseguimento dos estudos de todos que necessitem de alguma adequação educacional e/ou curricular para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Embora a inclusão educacional deva ser pensada para respeitar as singularidades dos sujeitos, com deficiência ou não, Ribeiro (2003) salienta que nossas escolas estão desacostumadas a lidar com as diferenças de forma pedagógica, pois se encontram, de certa forma, acomodadas com a exclusão, evidentemente, por questões históricas. Contudo “[...] a legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher a todas as crianças que se apresentem para a matrícula” (Lima, 2006, p. 37) e deve estimular e desenvolver propostas pedagógicas inclusivas.

Posto isto, é preciso considerar a questão da igualdade em um sentido mais amplo, de modo a romper com a concepção estabelecida pelo senso comum de que este valor deve ser igual para todos os homens e em tudo; e destacar a extensão desse princípio a partir da sua abrangência em sentidos políticos, sociais e de direitos humanos. Portanto, “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular]” (Mantoan, Prieto, 2006, p. 16).

Assim, é necessário ter em mente que a igualdade pressupõe uma identidade única, “[...] que subjuga as diferenças uma vez que há subordinação de determinados grupos em relação a

outros. Essa ideia de igualdade descaracteriza e desqualifica as diferenças a partir da negação do que é individual” (Ficagna, Abdallah, Arruda, 2012, p. 5). É nessa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 44) defende o que ele chama de novo imperativo categórico: “[...] temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação especial e inclusiva surge em uma perspectiva de educação e de escola para todos a partir do princípio de igualdade, independentemente de fatores sociais (Lima, 2006). Entretanto, é fundamental considerar que essa mesma declaração estabelece aspectos excludentes e contraditórios com base nas concepções socioeconômicas liberais e neoliberais

Santos enfatiza, que a partir do momento que uma política de igualdade desconhece ou descaracteriza diferenças individuais, ela se torna uma política excludente e racista. A partir de uma reflexão filosófica sobre as noções de igualdade/desigualdade, Rousseau demonstra a diferenciação entre as desigualdades naturais (produzidas pela natureza do homem) e as desigualdades sociais (produzidas pelo próprio homem, em relação aos domínios políticos, espiritual, social e econômico), considerando que, para alcançar os ideais de igualdade, seria necessário eliminar as desigualdades sociais, haja vista que as desigualdades naturais seriam necessárias para a evolução do homem. Entretanto, foi somente com a evolução do humanismo que o homem pôde ser visto a partir das suas possibilidades (Lima, 2006).

De uma outra perspectiva, John Rawls (2000) apresenta uma nova ideia que se opõe ao Contrato Social Tradicional de Hobbes, Locke e Rousseau, e defende que a justiça deve ser pensada para alcançar o objetivo da equidade, estabelecendo uma igualdade relativa, no sentido de que a desigualdade, nesse caso, traria vantagens para os menos favorecidos. Em outras palavras, sugere uma igualdade democrática de forma a estabelecer uma nova ideia que combine com os princípios de oportunidades e da diferença e, com isso, organizar as desigualdades naturais, uma vez que “[...] as desigualdades imerecidas exigem reparação” (Rawls, 2000, p. 107).

Assim, compreender as classes hospitalares ou a educação hospitalar a partir da lógica de direitos humanos é, sobretudo, compreender que o princípio da igualdade nem sempre é justo, pois tratar igualmente indivíduos diferentes, exprime uma visão excludente, que é o que propomos superar, ainda que seja esta uma visão utópica de sociedade, corroborando as afirmativas de Santos (2000).

Sabe-se que o objetivo da classe hospitalar está fundamentado no atendimento pedagógico-educacional com vistas ao favorecimento da construção do conhecimento e o desenvolvimento psíquico de sujeitos da educação básica, em condições especiais de saúde e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola regular, compartilhando, assim, experiências sócio intelectuais com outros sujeitos do ciclo escolar e social, bem como com a família, além de garantir a manutenção e/ou criação de vínculos escolares (Assis, 2009).

A classe hospitalar é uma das modalidades da pedagogia hospitalar que apresenta quatro categorias de aulas: a) multisseriada, na qual os alunos são organizados em grupos, por série e as aulas acontecem simultaneamente entre educação infantil e ensino fundamental; b) individual ou leito, em que os atendimentos são realizados no leito, utilizando pranchetas adaptadas para o trabalho no leito, aparelhos de tablets ou celulares; c) isolamento, que requer um cuidado especial pois esse tipo de atendimento é realizado na infectopediatria e/ou no transplante de medula óssea, etc. Nessa categoria, o professor deve estar devidamente paramentado com equipamentos de proteção individual, o material utilizado deve ser desinfetado com álcool 70% ou descartáveis; d) classes hospitalares, em geral, são em áreas externas ao prédio central do hospital, mas também

podem ser adaptadas no mesmo prédio. Normalmente as aulas são diárias e os alunos são relativamente fixos, o que torna o ambiente parecido com o da sala de aula regular. Além do ambiente, a rotina também é parecida com a rotina da escola regular, com hora de chegada, intervalo, hora do lanche e hora da saída, além da própria decoração da sala (Castro, 2010).

Conforme justifica Ceccim (1999), a criança que se encontra hospitalizada necessita de uma atenção especial para os determinantes do seu desenvolvimento psíquico, social e cognitivo. Para o autor, a “[...] aprendizagem é sempre e reciprocamente psíquica e cognitiva” (*Ibid.*, p. 41), visto que a atenção à saúde de crianças e adolescentes não se limita exclusivamente ao tratamento de saúde e/ou questões biológicas, mas abrange também as questões sociais e psicológicas (Rocha, Passeggi, 2017).

Diante do exposto, cabe considerar a importância de pensar as classes hospitalares em uma perspectiva de educação inclusiva, a partir do princípio de equidade, tendo em vista que esta é uma modalidade de atendimento educacional especializado que abrange os sujeitos que, por motivo de adoecimento, encontram-se hospitalizados para o tratamento de saúde e, conseqüentemente, precisam deixar de frequentar a instituição escolar.

No entanto, apesar da legislação brasileira ter regulamentado essa modalidade de ensino desde 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, o que se percebe é uma grande lacuna acerca da presença de professores no ambiente escolar de estudos na área e de classes hospitalares, por consequência.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A GARANTIA LEGAL DA ESCOLARIZAÇÃO EM CLASSES HOSPITALARES NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO N. 01/2016 COMED/MACEIÓ.

Assim sendo, a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2008) conceitua a educação inclusiva enquanto

[...] um paradigma educacional fundamentado na *concepção de direitos humanos*, que conjuga *igualdade e diferença como valores indissociáveis*, e que avança em relação à ideia de *equidade* formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5, grifos nossos).

A Constituição (CF) de 1988 foi essencial na busca por melhores condições de acessibilidade de alunos com deficiência, pois garantiu, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. Cabe destacar ainda, que no artigo 208, parágrafo III, a CF determina a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Ao utilizar o advérbio “preferencialmente”, a CF não determina que esse tipo de atendimento seja realizado somente na rede regular de ensino, deixando ao encargo de outras leis educacionais a incumbência em esclarecer e especificar essa modalidade de ensino, como a LDBEN de 1996. Esta lei foi fundamental para o estabelecimento do ensino escolar enquanto direito e sua oferta deveria ser para toda a população, sem restrição.

Dentro dessa linha de ideias, não se pode deixar de ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, ao trazer toda uma concepção de infância e adolescência corroborada pelos ideais internacionais, especialmente na Doutrina da Proteção Integral, de onde decorrem princípios como o da Prioridade Absoluta e o do Melhor Interesse dessa parcela da população, consagrou também em seu Art. 53, inciso I, que: “[...] a

criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Ainda na perspectiva de universalização da educação em um sentido inclusivo, a análise no PNE (2014) faz-se essencial, enquanto política pública educacional, para abordar a educação/escolarização de crianças e adolescentes afastados da escola regular para tratamento de saúde enquanto direito humano e dever do Estado. Salienta-se que para além da inclusão da pessoa com deficiência, o PNE (2014-2024) foi responsável pela expansão da educação e a universalização do ensino para essas crianças e adolescentes, ainda que não tenha atingido algumas metas previstas.

Ao todo são 20 metas e pouco mais de 250 estratégias que deveriam ser cumpridas entre 2014 e 2024, garantindo assim o direito à educação do ensino básico ao ensino superior. Algumas dessas metas e estratégias já foram vencidas e não foram cumpridas, enquanto outras devem ser atingidas até o final do plano, ou seja, no ano em curso.

Nessa continuidade, os PEE seriam instrumentos principais para a execução das 20 metas previstas, adaptando as estratégias de acordo com as particularidades e diferenças regionais.

No estado de Alagoas, o PEE (2015-2025) foi publicado no Diário Oficial do Estado – DOE no dia 25 de janeiro de 2016¹, destacando que “[...] Art. 3º as metas previstas no Anexo Único desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PEE” (Lei n. 7.795, 2016, p. 18) e acrescentando ainda que “[...] Art. 5º a execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” pelas instâncias deliberadas no plano, tais como a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, o Conselho Estadual de Educação, Fórum Estadual de Educação de Alagoas, Ministério Público Estadual e Federal, além da propositura da criação de um Sistema de Monitoramento e Avaliação do PEE-AL junto aos municípios “Art. 6º [...] estabelecendo os mecanismos necessários para o acompanhamento de suas metas e estratégias, bem como a adequação dos programas e projetos necessários”. Em relação à educação especial e ao atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, o PEE-AL não apresenta estratégias específicas, no entanto, garante a universalização da educação especial e de caráter inclusivo para toda a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos que necessite de atendimento educacional especializado em todo o estado de Alagoas.

Porém, uma das maiores problemáticas no que tange à educação inclusiva, é a falta de dados que comprovem o funcionamento da meta 4, isso corresponde tanto ao PNE (2014) quanto ao PEE-AL (2015). O próprio observatório do PNE² (2014) admite que não há dados suficientes para o monitoramento da meta, nem em nível nacional e nem em nível estadual, tendo em vista que as pesquisas e o Censo Demográfico do IBGE não buscam informações consideráveis que permitam a identificação do cumprimento da meta relativa à educação inclusiva nas escolas e estados brasileiros, reafirmando o despreparo dos setores da sociedade e a indiferença histórica com que as pessoas com deficiência permanentes ou transitórias são tratados.

¹ Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=AL. Acesso em 21 set. 2020.

² Link de acesso ao Observatório do PNE e os indicadores da Meta 4. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/met/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>. Acesso em 21 set. 2020.

Já o Plano Municipal de Educação de Maceió (2015)³, publicado no Diário Oficial da Prefeitura⁴ em 24 de novembro de 2015⁵, apresentou inicialmente alguns dados socioeconômicos e a evolução do sistema educacional do município. No tocante à educação especial e ao atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, o PME-Maceió (2015) garante, na Meta 4, estratégia 4.19:

[...] atendimento educacional aos estudantes com ou sem deficiência permanente ou temporária, que *por razões de adoecimento ou internações prolongadas passem por longos períodos de afastamento das suas escolas* e que conseqüentemente acarretam prejuízos na aprendizagem, *assegurando-lhes acompanhamento de estudos no ambiente hospitalar e/ou doméstico*, percurso curricular flexível, avaliação adequada ao seu processo de tratamento de saúde, aproveitamento de estudos, reclassificação e progressão, em todas as modalidades e etapas de ensino. (Maceió, 2015, p.33, grifos nossos).

Considerando os fatores expostos até o presente momento, cabe destacar que, três dias após a publicação do PEE-AL (2015) no DOE-AL, em 2016, e diante de uma crise política que colocava em jogo o mandato da então presidenta Dilma Rousseff e os caminhos econômicos do país – conseqüentemente dos fundos econômicos para a educação pública –, o município de Maceió implantou a Política Municipal de Educação Especial, por meio da Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió, com a finalidade de atender aos parâmetros legais dos acordos nacionais e internacionais para o acesso e a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dessa maneira, tendo como fundamentos a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDBEN (1996), o PNE (2014), o PEE-AL (2015) e o PME-Maceió (2015), a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió foi aprovada em 29 de janeiro de 2016, menos de dois meses após a aprovação do PME-Maceió (2015). A Resolução apresentou normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado nas instituições públicas e privadas que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió.

A Resolução n. 01/2016 COMED trata-se de uma lei municipal estruturada em 70 artigos, distribuídos em 11 capítulos que versam sobre o atendimento educacional especializado para alunos das redes públicas e privadas do município de Maceió.

De acordo com Barbosa e Fumes (2018, p. 292), a referida Resolução “[...] foi a primeira resolução da educação especial do município” e enfatizam que esta foi elaborada com a participação popular a partir de audiências públicas. As autoras relatam ainda que a lei surgiu para preencher grandes lacunas em relação à educação especial e inclusiva no município de Maceió. As autoras destacam também que “[...] indubitavelmente, a participação direta e efetiva da sociedade em sessões públicas [...] deu uma maior representatividade ao documento e ouviu grupos que estão

³ Este pode ser consultado no seguinte link: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/admin/documento/2015/06/VERSAO-PRELIMINAR-PME-16.07.15.com-EA..pdf>. Acesso em 21 set. 2020.

⁴ Diário Oficial da Prefeitura de Maceió, 24 de novembro de 2015, disponível em http://www.maceio.al.gov.br/2015/11/24/?post_type=downloads&cat=13003. Acesso em 21 set. 2020.

⁵ Este estudo considera as esferas do governo para a abordagem analítica. Tendo em vista que o PEE-AL foi aprovado em 2016 e o PME-Maceió fora aprovado ainda em 2015, é necessário destacar que os entes municipais têm competência constitucional para legislar sobre a educação nos limites da Constituição Federal. Nesse caso, a construção do PME-Maceió teve como bases legais, além da Constituição, a LDBEN e o PNE.

diretamente envolvidos na luta pelos direitos à educação do PAEE⁶”. Porém, destaca-se ainda que, ao ano em que a resolução foi aprovada, não existia em Alagoas grupos de estudo e/ou pesquisa que tratassem diretamente de escolarização hospitalar.

A Resolução fundamentou-se em dispositivos legais das esferas federal, estadual e municipal acerca da educação especial e inclusiva, o que foi essencial para a sua organização. De acordo com Barbosa e Fumes (2018, p. 293) “[...] um avanço do documento é a menção à matrícula respeitando a idade cronológica do estudante, bem como a quantidade de estudantes PAEE em sala de aula comum”, corroborando o princípio de universalização do ensino presentes nos planos nacional, estadual e municipal de educação.

Nesse sentido, a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió, em seu capítulo X, define no Art. 59 que: “Atendimento Escolar Hospitalar compreende *os atendimentos em classe hospitalar* e em tratamento domiciliar *de estudantes* público-alvo da educação especial, matriculados na educação básica, *internados em instituições hospitalares* mantidas pelo Estado de Alagoas.” (Maceió, 2016, p.17). Destaca-se que resolução apresenta dois elementos para o atendimento escolar hospitalar: classes hospitalares e tratamento domiciliar. De acordo com o documento do MEC intitulado “*Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*”, o atendimento pedagógico domiciliar⁷ se refere àqueles “alunos matriculados nos sistemas de ensino, cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar” (Brasil, 2002, p. 16).

A Resolução n. 01, complementa ainda, no art. 64, que “[...] a responsabilidade pelo acompanhamento, orientação, controle e registro da frequência dos professores, autorizados para atuarem nas Classes Hospitalares e no Atendimento Pedagógico Domiciliar, é de competência do Departamento de Educação Especial” (Maceió, 2016, p. 17-18). No entanto, a própria Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, em resposta ao ofício enviado pelas pesquisadoras, declarou não haver nenhum tipo de acompanhamento ou orientação para estudantes matriculados que se encontram em situação de internação hospitalar, bem como não consta nenhum dado estatístico acerca de alunos afastados da escola por problemas de saúde.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, declarou um Plano de Atendimento Hospitalar estava em construção e iria servir como parâmetro para o atendimento pedagógico hospitalar aos estudantes da rede municipal de ensino, porém, mesmo após estabelecermos contato, não tivemos acesso ao desenho do referido plano até a data da defesa da dissertação.

Vale ressaltar que, em busca do máximo de informações alusivas ao número de alunos da rede municipal de ensino de Maceió, que se encontrava afastado da escola para tratamento de saúde em hospitais, fora enviado, em data de 26 de junho de 2020, ofício à Secretaria Municipal de Educação de Maceió, pelas pesquisadoras, o qual fora respondido, em 10 de julho do mesmo ano, pelo Departamento de Educação Especial da aludida secretaria, com os elementos abaixo evidenciados.

A educação inclusiva, categoria escolhida para a análise aqui discutida, aparece nove vezes no texto da Resolução 01/2016, sendo contextualizada, em maior parte, no sentido de promover uma escola e uma sociedade inclusiva. Nesse cenário, é preciso garantir que tanto as escolas quanto

⁶ público-alvo da educação especial

⁷ No entanto, considerando os objetivos da referida pesquisa, não se adentrará à questão do atendimento pedagógico domiciliar.

a sociedade se constituam enquanto espaços de aprendizagem, e que estes espaços se tornem também inclusivos, fazendo com que a educação inclusiva seja reconhecida e valorizada, pois a diversidade humana precisa de prestígio e respeito, e com que os sujeitos não sejam considerados pelas suas limitações, mas pelas suas capacidades.

A Resolução n. 01/2016 é omissa quando não possibilita que crianças e adolescentes exerçam seu direito à educação e à escolarização ainda que estejam hospitalizados; o município de Maceió não dispõe de Classes Hospitalares (Lima, 2019), apesar de, na lei, ser um mecanismo de inclusão educacional. Dessa forma, a referida resolução legitima o que Mantoan e Prieto (2006, p.51) denunciam e problematizam, que é o direito meramente ilustrativo. Enquanto “[...] algumas prefeituras criaram formas de atendimento educacional especializado [...] algumas estão apenas matriculando esses alunos em sua rede de ensino e ainda há as que desativaram alguns serviços prestados” (Mantoan, Prieto, 2006, p. 51). É preciso denunciar ações que reproduzem o descompromisso do poder público em não fiscalizar o sistema educacional como um todo.

O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CLASSES HOSPITALARES: ENCONTROS E DESENCONTROS

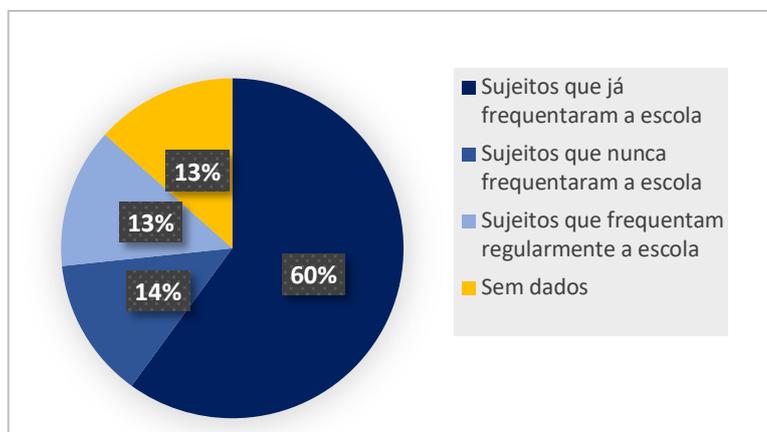
Assim como nas políticas mencionadas, na Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió, o público-alvo (vocábulo comumente usado) da educação especial e inclusiva também se restringe a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso implica diretamente no direito à escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados, tendo em vista que esta Resolução salienta: “Art. 59. O Atendimento Escolar Hospitalar compreende os atendimentos em Classe Hospitalar e em tratamento domiciliar de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados na Educação Básica, internados em instituições hospitalares mantidas pelo Estado de Alagoas” (Maceió, 2016).

A mesma Resolução destaca, ainda: “Parágrafo único. É garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado ao estudante da Educação Especial que se encontra em tratamento de saúde, na circunstância de internação ou em tratamento domiciliar” (Maceió, 2016).

Ao que parece, ao mesmo tempo que a Resolução garante o direito à escolarização hospitalar em Classes Hospitalares, ela também o retira quando estabelece que essa modalidade de atendimento deve ser oferecida àqueles estudantes que são público-alvo da educação especial, desconsiderando que nem todas as crianças e adolescentes em regime de internação hospitalar tem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Por meio do Projeto de Extensão “Estudar, não importa o lugar!”, coordenado pela Professora Dra. Edna Prado entre 2018 e 2019, foram obtidos dados referentes à frequência escolar de crianças e adolescentes que faziam tratamento de saúde na Casa da Criança do Hospital do Açúcar, onde o projeto foi realizado. O gráfico abaixo explicita esses dados:

Gráfico 1: Alunos que estão matriculados na rede regular de ensino⁸



Fonte: as autoras, 2020, com base nos dados do Projeto de Extensão “Estudar, não importa o lugar!” (2018-2019).

De acordo com a Ficha de Cadastro (uma espécie de anamnese) que as extensionistas preencheram, muitos alunos, apesar de matriculados, deixaram de frequentar regularmente a escola comum por motivo de doença. Sendo assim, é possível afirmar que 60% dos sujeitos, atendidos durante o projeto, já frequentaram a escola regular, mas tiveram que abandonar para tratar da enfermidade. De acordo com as mães dessas pessoas, elas apenas deixaram de ir, sem que fosse dada baixa na matrícula. Outros 14% nunca frequentaram a escola; 13% dessas pessoas iam à escola regularmente, quando não estavam fazendo tratamento; e os outros 13% correspondem a dados não passíveis de interpretação.

No entanto, o que se destaca aqui é que, na realidade de Maceió, apesar desses alunos deverem, obrigatoriamente, estar matriculados na escola, eles não a frequentam, mesmo estando presentes no Censo. Destarte, isso ocorre porque “[...] ao propor que o público-alvo da Educação Especial seja redefinido, é preciso indicativos de quanto isso irá custar em termos de investimento para atender a essa população” (Manzini, 2018. p. 813).

Desta maneira, em termos gerais, a questão da Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió aponta para a seguinte problemática: esses alunos são beneficiários de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal, principalmente em relação ao financiamento educacional, mas não usufruem, tendo em vista que não estão frequentando a escola regularmente e não têm acesso à escolarização em ambiente hospitalar, já que o município de Maceió não dispõe de Classes Hospitalares.

Não se pode negar que, ao longo dos anos, as políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva buscaram definir um público-alvo beneficiário social e economicamente. No entanto, há de ser relevante destacar que, embora essas políticas tenham avançado no que se refere à educação de pessoas com deficiência ainda há muito a ser realizado, principalmente em relação à ampliação do público-alvo, com vistas a fazer com que o direito à educação seja para todos, independentemente de sua condição de saúde.

⁸ Dados coletados durante as intervenções do Projeto de Extensão “Estudar, não importa o lugar!”, entre os anos de 2018-2019, na Casa da Criança do Hospital do Açúcar, atual Hospital Veredas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas ao longo do trabalho permitem responder à problemática central deste estudo, a saber: por que a Resolução n. 01/2016 COMED-Maceió não se efetiva para estudantes afastados da escola regular para tratamento de saúde? Porque o sistema capitalista necessita da manutenção da regulação social para se manter vivo. A lógica universal da negação das diferenças como dispositivo ideológico é fundamental para acionar o dispositivo dos direitos humanos como sendo uma política suficiente. As crianças internadas por motivos de saúde, na lógica estatal, fazem com que o Estado gaste mais do que lucre. O lucro é essencial para a manutenção do sistema. A escolarização hospitalar passa a ser mais um gasto para o Estado, porque este entende que a educação deve ser feita única e exclusivamente na escola regular, pois é lá que esses sujeitos aprenderão a trabalhar e a gerar riqueza e lucro para o sistema, dando continuidade ao ciclo das desigualdades sociais dentro dos limites da pseudodemocracia do Estado de Direito.

Por outro lado, não há como desconsiderar que é necessário fazer com que esses direitos sejam efetivados, a partir da movimentação de forças progressistas que acreditam e lutam por uma sociedade menos desigual e mais justa. Nesse sentido, presume-se que, ao mesmo tempo em que os direitos humanos se caracterizam como regulador do Estado capitalista, eles também se tornam, simultaneamente, uma política emancipatória, considerando a atual conjuntura.

Desta maneira, nossa discussão contempla o que fora destacado na proposta inicial da pesquisa: analisar a complexidade da inclusão educacional de crianças e adolescentes internados em unidades hospitalares que se encontram impossibilitadas de frequentar a escola regular, fundamentada na concepção dos direitos humanos, direito à educação e educação especial na perspectiva inclusiva.

A proposta inicial foi contemplada à medida em que a investigação apresenta um arcabouço teórico e reflexivo acerca da inclusão educacional na perspectiva dos direitos humanos, os quais são positivados na legislação nacional. Essas afirmativas podem ser comprovadas nas análises acerca do *corpus* documental que fundamentaram esse estudo, com o objetivo de investigar como a Resolução n. 01/2016 do COMED-Maceió considera e trata os estudantes que se encontram afastados da escola para tratamento de saúde, tendo em vista que esta lei dispõe, em seu capítulo X, que a esses sujeitos, matriculados na rede de educação básica, seja garantida a educação/escolarização em instituições hospitalares mantidas pelo Estado.

Por essa lógica, a pesquisa responde a outra pergunta inicial: Por que a Secretaria Municipal de Educação de Maceió não dispõe de um plano de ação para a efetivação dessa política no que tange à implantação de classes hospitalares? Porque a prioridade educacional sempre foi a escola tradicional e o ensino técnico, voltada a uma lógica mercantil que a cultura do sistema capitalista impõe à sociedade. No entanto, não se deve deixar que essa lógica impeça que o acesso ao direito, e, concomitantemente, à educação, positivado na Constituição Federal de 1988, seja invisibilizado a partir da conformidade e desinformação da sociedade civil.

A importância de investigar, indagar e pesquisar acerca das classes hospitalares advém, principalmente, do direito constitucional à educação, que abarca uma nova concepção de direitos infante-juvenis e de promoção da Doutrina Jurídica de Proteção Integral e da Prioridade Absoluta de crianças e adolescentes do Estado brasileiro, tendo em vista que a ciência pedagógica, em seu sentido etimológico, tem o significado de “conduzir crianças” e, em seu conceito epistemológico, significa o estudo dos fenômenos educativos em sua amplitude e complexidade.

É nesse seguimento de ideias que se deve pensar em uma educação garantida e assegurada para todos, inclusive para crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar, e que o

processo de inclusão não se reduza meramente ao processo de matrícula desses alunos no sistema educacional. É essencial que os direitos estejam concretizados, para além do papel, objetivando a construção de sistemas educacionais aptos a realmente incluir esses alunos na escola, fazendo com que o próprio sistema educacional saia do comodismo de uma educação conservadora, tecnicista e capacitista.

Os achados desse estudo permitem afirmar que o Estado exclui direitos de sujeitos que por alguma razão não estão contribuindo para o crescimento econômico do país, pois estão presos em um hospital por motivos de doença. Além dos próprios sujeitos internados, o Estado também exclui aquele que o acompanha quando não oferece condições de sobrevivência, tendo em vista que quando uma criança adoce, a família também adoce, a família se desestrutura e, muitas vezes, não tem alternativas para melhorar a própria qualidade de vida.

Desta forma, salienta-se que uma “educação inclusiva” que exclui alunos hospitalizados e condena a classe hospitalar a uma “classe especial”, segregadora, não é inclusiva. Para o aluno que se encontra impossibilitado de frequentar a escola regular, a classe hospitalar passa a ser uma alternativa de grande valia, talvez a única, com base em uma ação pedagógica que reestabeleça vivências afetivas, mediadas através do ensino e da aprendizagem significativa.

Em vias reflexivas, essas medidas podem parecer utópicas quando se referem à efetivação de direitos das minorias em um sistema capitalista, mas não se pode desconsiderar que crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar ou tratamento de saúde em âmbito domiciliar também são sujeitos de direitos e, principalmente, de uma vida digna. Apesar de haver inúmeras barreiras para que esse direito seja efetivado, é preciso romper com a ideia do “nunca” e abrir espaço para a “esperança”, com vistas a estimular uma sociedade e a minimizar as desigualdades sociais por meio do princípio de equidade proposto por Rawls (2000; 2003) e desenvolvido na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação. Lei n. 7.795, de 22 de janeiro de 2016. *Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE)*. Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=AL. Acesso em 24 set. de 2020.
- ASSIS, Walkíria de. *Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Educação especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 38, n. 106, p. 281-298, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300281&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 out. 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. – 7.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. A educação em face das novas formas de sociabilidade. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, jul. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4597>.
- CASTRO, Marleisa Zanella de. Escolarização hospitalar: desafios e perspectivas. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira *et al* (org.). *Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 2, p. 35-51.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71. Disponível em: https://gtfhufgrs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). *Trabalho e Educação: Interloquções Marxistas*. [S. l.]: Editora da Furg, 2018. cap. 1, p. 03-31. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>.
- FICAGNA, Bernardete; ABDALLAH, Erick Paulo; ARRUDA, Roberto Alves de. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 308–314, 2012. DOI: 10.30681/reps.v3i2.9222. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9222>.
- LIMA, Priscila Augusta. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006. 173 p.
- LIMA, Renata Souza de. *Classes Hospitalares: a efetivação tardia de um direito constitucional*. Orientador: Edna Cristina do Prado. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- MACEIO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação – COMED. *Resolução n. 01 de janeiro de 2016*. Maceió, AL, 2016.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, ed. esp., p. 810-824, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira. MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 16 mar. 2021.
- RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. *In*: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (org). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Classe hospitalar: um espaço de vivências educativas para crianças e adolescentes em tratamento de saúde. *Revista @ambienteeducação*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 113 - 121, dez. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/171/427>. Acesso em 18 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça. *Identidades: Estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000. cap. 1, p. 19-39.

Informações das autoras

Renata Souza de Lima
Universidade Federal de Alagoas
E-mail: rsouzalima51@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7905-1297>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3978783655282139>

Edna Cristina do Prado
Universidade Federal de São Carlos
E-mail: wiledna@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8158728896858544>

Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Universidade Federal de São Carlos
E-mail: lane.palmeira@fda.ufal.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0443-7245>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538287578494559>