



Ensino de História em contexto hospitalar: o conhecimento histórico escolar como possibilidade de superação do estigma a partir da valorização dos tempos e das trajetórias dos sujeitos gravemente enfermos

GÉSSICA TORRES ROZANTE *

HANIK RIGHI TORRES **

Resumo

O presente artigo pretende desvelar relações estabelecidas entre ensino de História e currículo emancipatório no contexto da escolarização em ambiente hospitalar. Para tanto, partimos da experiência como professoras-pesquisadoras na Escola Móvel/Aluno Específico (EMAE), escola hospitalar que realiza acompanhamento pedagógico individual às crianças e aos adolescentes em tratamento oncológico no Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (GRAACC) vinculado ao Instituto de Oncologia Pediátrica (IOP) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). As reflexões apresentadas estão inscritas no universo de questionamentos sobre a função e a importância do ensinar e do aprender a disciplina de História em um contexto político-econômico marcado por tensões no campo da Educação e do Ensino de História fruto das recentes propostas de reforma educacional. Sobremaneira, interessa-nos o papel que o conhecimento histórico (do professor) e a construção do conhecimento histórico escolar podem assumir na vida desses sujeitos gravemente enfermos que são afastados da escola em função do tratamento. A partir das experiências de aula com dois alunos da EMAE, tecemos aproximações entre o ofício do historiador e o ofício do professor, compondo considerações sobre currículo escolar e prática docente através de concepções da teoria da História, primordialmente àquelas elaboradas por Marc Bloch. Enfatizamos as relações entre tempo e espaço na composição do currículo crítico e contextualizado, baseado nas teorias de Michael W. Apple. Problematizamos as relações entre o tempo escolar cronologicamente estimado e os tempos de aprendizagem no contexto hospitalar marcado pela singularidade e especificidade do processo. Também lançamos luz sobre a pertinência do ensino de História nos anos iniciais e finais da Educação Básica, bem como sua função no processo de alfabetização e letramento. Deste modo, assumimos a importância do ensino e da aprendizagem de História em contexto de escolarização em ambiente escolar hospitalar, no sentido de suas potencialidades na expansão de repertório de mundo e na composição de instrumentos para o enfrentamento dos estigmas que permeiam a vida desses sujeitos gravemente enfermos.

Palavras-Chave: ensino de História; Educação Hospitalar; aluno gravemente enfermo

*Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (2014). Especialista pelo curso Educação em Saúde no Atendimento Escolar Hospitalar- Modalidade Residência (2015) e mestra em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (2016) pela Universidade Federal de São Paulo. Orientadora Educacional na Escola Móvel/Aluno Específico- IOP/GRAACC. Agência Financiadora: GRAACC.

**Bacharel em Relações Internacionais (2013) pelas Faculdades Integradas Rio Branco; e mestra em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (2016) pela Universidade Federal de São Paulo. Cursando a especialização em Educação em Saúde no Atendimento Escolar Hospitalar- Modalidade Residência pela Universidade Federal de São Paulo; o Bacharelado e a Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo; e o Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. Agência Financiadora: GRAACC.



Introdução

A atual conjuntura política e socioeconômica brasileira é marcada pela tensão entre o legado dos avanços do ponto de vista dos direitos sociais, como àqueles que diz respeito às pessoas com deficiência, ou mesmo as ações afirmativas de cotas étnico raciais em função do reconhecimento histórico do racismo; bem como pelos perigos de retrocessos que ficam explícitos nos anúncios do governo de transição a partir de emendas constitucionais que impõe limite de gastos às áreas tão essenciais para a garantia dos direitos sociais adquiridos como a Saúde e a Educação.

No bojo dessas tensões e, no lugar de professoras-pesquisadoras em contexto hospitalar - portanto, no limiar entre o campo da Educação e da Saúde - somos convocadas a assumir o compromisso ético-político frente às efervescências da contemporaneidade, a fim de compreender e intervir na realidade social, propondo mudanças ou mesmo permanências na ordem estabelecida. Avulta assim, o desejo de debruçarmos o olhar para o espaço socializador e formativo primordial que é a experiência escolar e promover um diálogo problematizador entre o ensino e o currículo emancipatório.

Nossa experiência tem como *locus* a Escola Móvel/Aluno Específico (EMAE), serviço de atendimento escolar hospitalar que integra o Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (GRAACC) vinculado ao Instituto de Oncologia Pediátrica (IOP) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O conceito de Escola Móvel se dá justamente porque o atendimento escolar não ocorre em uma classe hospitalar, mas em diversas áreas do hospital: recepção, quartos de internação, ambulatório de quimioterapia, salas de espera e brinquedoteca. São, portanto, os professores que circulam oferecendo suas aulas aos alunos-pacientes. Já o conceito de Aluno Específico guarda em si outro mote de funcionamento e concepção: as aulas são organizadas individualmente e tem como disparador as experiências e saberes prévios do aluno-paciente, o currículo de sua escola de origem e, suas condições físicas e psicológicas. Esse conjunto de fatores compõe um espaço-tempo das práticas escolares no contexto hospitalar que é construído na relação com o outro, no caso, o aluno-paciente. Diferentemente do currículo na escola regular que é estabelecido *a priori*.



A EMAE se estrutura sobre alguns pilares fundamentais: o atendimento escolar aos alunos-pacientes em tratamento; o atendimento às famílias a partir de orientações sobre o processo de escolarização; a formação de professores-pesquisadores para atuação no espaço hospitalar; e o contato com as escolas de origem dos alunos. Assim, sugere que suas equipes pedagógicas forneçam o currículo oficial da escola a fim de que possamos na EMAE construir um currículo singular para a situação de vida específica do sujeito, com o intuito de preservar o seu vínculo com a instituição e validar seu ano escolar. No retorno do aluno à escola de origem, preservamos a comunicação para auxiliar na composição de um currículo específico tendo em vista não apenas as possíveis sequelas da doença e do tratamento, mas também do processo de desenvolvimento observado durante o acompanhamento pedagógico hospitalar. Tais ações podem diminuir os impactos e descompassos no processo de retorno às aulas regulares ao fim do tratamento (TORRES, 2016).

É preciso ter em vista que a experiência do câncer pode se impregnar de diferentes conotações de acordo com os contextos sócio-culturais e por isso a relevância de considerar o lugar de origem da criança ou do adolescente, as significações que fazem dessa experiência através de suas narrativas e de seus familiares a fim de compreender aspectos da cultura da doença e da cultura do lugar (COVIC, 2011). Dessa forma, o currículo escolar é (re)composto a partir da escuta atenta às histórias de vida e escolar de cada aluno valorizando as singularidades de seus processos de ensino-aprendizagem.

Em função da especificidade do contexto, interessa-nos refletir sobre o papel que o conhecimento histórico científico e o conhecimento histórico escolar podem assumir na vida desses sujeitos. Para tanto, nos debruçamos sobre a articulação entre currículo, tempo e espaço, concernentes à formação escolar dessas crianças e adolescentes gravemente enfermos que estudam no hospital. A partir de questionamentos ora feitos por nós como professoras, ora pelo alunos, em torno do núcleo '*Para que serve a História? Para que serve o conhecimento histórico? [...]*', procuramos instrumentos para compor nossa prática docente diária. Nesse sentido, podemos afirmar que, longe de haver um abismo entre os diferentes papéis, tanto aquele de historiadoras como o de professoras, estes se fundem a fim de compor um olhar sensível para os discentes e para desenvolver a prática pedagógica.



Dentre os diálogos possíveis, destacamos a perspectiva de História fundamentada por Bloch, ou seja, aquela que vai na contramão dos grandes fatos como matéria concreta do tempo; percebe e se volta para a forma individual e coletiva da vida dos homens (BLOCH, 2002). A valorização das histórias cotidianas nos faz também perceber os sujeitos enquanto seres concretos e históricos: fruto de seus contextos sócio-culturais, cujas trajetórias precisam ser reconhecidas a fim de compor um conhecimento histórico escolar. É deste modo que os conceitos desenvolvidos pela teoria da História vêm ao encontro do fazer professoral e o alunado emerge como sujeito do tempo e que, no tempo, é capaz de empreender transformações.

Por isso, a partir de nossa formação enquanto historiadoras e da experiência docente na EMAE, importa-nos, sobremaneira, a discussão acerca do papel da História e do ensino de História na contemporaneidade, sem perder de vista as especificidades das relações de ensino-aprendizagem no contexto da escolarização hospitalar. Para tanto, buscamos compor nossas considerações a partir das experiências de ensino-aprendizagem da disciplina com dois alunos-pacientes da Escola Móvel, Rita e Manuel. Pois, dentre o universo possível de reflexões sobre as distintas trajetórias de vida e escolar das crianças e adolescentes, estes dois sujeitos nos ajudam a problematizar a relação que observamos e praticamos entre o trabalho do historiador e o trabalho do professor.

Além disso, o protagonismo com o qual esses dois alunos orientam seus processos de escolarização sinaliza o necessário debate sobre algumas questões no tocante ao tempo escolar, principalmente ao(s) tempos(s) e forma(s) próprias de aprendizagem e da construção do conhecimento histórico escolar de cada indivíduo. Portanto, diante das singulares vivências experienciadas por esses sujeitos durante os estudos no hospital buscamos problematizar a perspectiva de tempo de aprendizagem cronológica e seriada comumente adotado pela escola regular.

Construção do currículo na Escola Hospitalar- emaranhado de espaço(s) e tempos(s)

Na obra “Apologia da História”, Marc Bloch apresenta como elemento disparador para a reflexão acerca do ofício do historiador uma pergunta de estrutura simples formulada por uma criança: afinal, para que serve a História? E é no intento de



responder à curiosidade, que a princípio pode parecer ingênua, que o autor se lança em uma das mais belas reflexões acerca do próprio ofício, enfrentando os fantasmas de descobrir, inclusive, que este pode não servir para nada, ou melhor, que pode servir “apenas” divertir, confrontando com todo o discurso magnífico entorno do fazer historiográfico.

Em tempos de reformas no ensino que ignoram seus principais atores - professorado e alunado - visando apenas satisfazer as demandas do mercado financeiro global e, em cujo contexto a disciplina de História vem cada vez mais perdendo espaço - a princípio nas séries iniciais e, mais recentemente nas séries finais da Educação Básica - nos vemos aguçadas a encarar novamente a pergunta de formulação simples e respostas complexas: para que, afinal, serve o conhecimento histórico? Para que serve o ensino de História? E é no ínterim das ameaças e exigências de reações que os professores são convocados a refletir sobre sua própria atuação e encarar os fantasmas de seu ofício.

O campo da História, e principalmente, do ensino de História não pode se eximir dessa discussão e muito menos do seu compromisso com a sociedade, quanto à formação de sujeitos críticos capazes de intervir no mundo. Se a partir de Bloch, assumirmos que a investigação histórica deve se voltar para o indivíduo e para a sociedade, é possível inferir que o ensino de História também deve se voltar para os sujeitos, os “homens concretos” que experimentam e fazem a história (BLOCH, 2002, p. 33).

Circe Bittencourt faz uma breve retomada histórica do papel do ensino de História e afirma que, ao longo do século XIX tal disciplina foi imprescindível para forjar uma identidade nacional a partir da fomentação do espírito patriótico (BITTENCOURT, 2008). Serviu, portanto, para a consolidação dos Estados-Nação a partir de um sentimento de unidade nacional, tendo no processo histórico constitutivo seu pilar. Atualmente, no entanto, a autora identifica que, a principal contribuição do ensino de História tem sido no âmbito da constituição das identidades - sendo a nacional apenas uma delas. No bojo dessas identidades está, centralmente, a identidade dos sujeitos e o reconhecimento de suas especificidades.

“A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político* [grifo da autora]. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão



crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina.” (BITTENCOURT, 2008, p. 121).

Portanto, ao assumirmos o debate em torno da questão “*Ensinar História para quê?*”, encontramos fortes argumentos que evidenciam sua importância para a constituição de sujeitos políticos e críticos. O processo entre ensino de História e formação intelectual crítica também é discutido pela autora:

“A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (BITTENCOURT, 2008, p. 122)

Ao assumirmos que o ensino de História e a construção do conhecimento histórico escolar são potências nos processos de aprendizagem e de constituição de identidades desses sujeitos, buscamos problematizar as relações entre currículo, tempo e espaço na escola hospitalar, no sentido das possibilidades de uma educação emancipadora. Pretendemos sinalizar, a partir de experiências de aulas na EMAE, a intersecção entre ensino de História e sua função na formação de sujeitos críticos e políticos. Através do currículo crítico e contextualizado, que possibilita a composição de noções de alteridade e permite ao sujeito perceber e respeitar as diferenças e as tradições - portanto, valorizar suas formas de ser e de agir no mundo e as singularidades de sua própria trajetória, a partir da sensibilização com as histórias de outros em outros tempos e espaços.

O sociólogo da educação e pedagogo estadunidense Michael W. Apple, nos auxiliou quanto às reflexões sobre o cunho político dos atos educativo e curricular, pois percebe o papel fundamental da escola na difusão de diferentes conhecimentos para diferentes pessoas, e portanto, como pilar elementar tanto na manutenção, quanto na transgressão e superação do *status quo* e dos estigmas. A escolarização é veículo primeiro da seletividade e rotulação social; e é preciso estar atento à escola, que tradicionalmente, espaço da comparação e padronização, pode se tornar ambiente propagador de estigmas e desilusões não apenas escolares (APPLE, XXXX)



Valemo-nos da definição de estigma construída pelo sociólogo Erwing Goffman para quem este se trata de um atributo que rompe com a expectativa normativa e, além disso, leva ao descrédito, tornando a pessoa que o possui alguém menos desejada em determinada situação social (GOFFMAN, 2015, p. 13). Neste caso, o estigma não se encerra em um atributo em si, mas em como ele é significado socialmente. Se constrói, portanto, nas interações sociais - e é por isso, que enfatizamos que é nas relações sociais que eles podem ser superados e para nós, uma dessas possibilidades são as relações de ensino, no processo de escolarização, a partir do (auto)reconhecimento desses sujeitos enquanto capazes de aprender e desenvolver-se.

Considerações nesse sentido, orientam a assunção da escola hospitalar como espaço de construção e difusão de conhecimentos e comportamentos. Com isto, pretende-se trazer à luz, a intersecção direta entre educação para emancipação e as dinâmicas de tolerância e compreensão sobre as questões de gênero, de raça, de classe; bem como, àquelas referentes às diferenças e singularidades das trajetórias de vida e de aprendizagem de cada indivíduo. Dessa forma, a dinâmica escolar-hospitalar cotidiana e a construção curricular pautadas na incorporação das singulares experiências vividas por esses alunos, procuram contribuir para expansão de seu repertório de possibilidades de intervenção no mundo (APPLE, 2006; PARASKEVA, 2002).

A dinâmica do espaço hospitalar gera uma série de desafios para o desenvolvimento curricular, por exemplo àquele que diz respeito ao espaço onde a aula acontece, uma vez que, diferente da Instituição Escola, no hospital a organização e normatização do espaço e do tempo não estão completamente voltados em função da prática pedagógica. Interrupções para início de procedimento, medicação ou mesmo consulta fazem parte da rotina. Bem como a própria frequência do aluno-paciente ao ambulatório que, está totalmente atrelado ao seu protocolo de tratamento e condição clínica. O tempo de aula, portanto, não se estabelece *a priori*, mas no decorrer da própria prática. São esses ajustes às formas de organização do espaço, aos ritmos da rotina hospitalar e à condição clínica do aluno-paciente que transformam o tempo no hospital em tempo de estudar e que, com toda (re)significação da prática escolar possibilitam ao sujeito transcender a condição de paciente gravemente enfermo para se reconhecer enquanto aluno mesmo diante da imposição do afastamento da escola.



A situação de aula é marcada portanto, pelo espaço hospitalar e pelas personagens que nele atuam, não apenas porque a nova condição de vida desses sujeitos orienta sua rotina escolar, mas principalmente, porque afastada da escola, a criança/adolescente continua se relacionando e intervindo no mundo, - (re)significando seu lugar nele. Ou seja, distante da socialização com seus pares, o sujeito se constitui a partir de experiências únicas de socialização em espaço público- o hospital-, no qual circulam expectativas próprias e diferentes do universo infantil. A forma como o aluno-paciente se relaciona com seu entorno, com as equipes médica e pedagógicas e com o espaço hospitalar faz parte de um emaranhado que importa à escola, e se constitui como elemento de seu processo de escolarização.

O ensino-aprendizagem de História e o enfrentamento do estigma: uma reflexão sobre a práxis

Nosso ofício de historiadora não está desatrelado de nossa prática docente, tanto no que diz respeito ao compromisso de fazer e ensinar a História que se volta para a sociedade e para o indivíduo; quanto no que se refere a perspectiva que orienta as aulas construídas com os alunos: a educação para emancipação humana. É nesse íterim que entrelaçamos as construções de Bloch sobre o ofício do historiador a fim de tecer as considerações sobre os papéis que o ensino de História e a construção do conhecimento histórico escolar podem assumir na vida dos sujeitos gravemente enfermos que estudam no hospital; a partir da experiência de ensino-aprendizagem de História com dois alunos da EMAE.

Rita, aluna-paciente de 9 anos que está cursando o 4º do Ensino Fundamental e, atualmente está afastada da escola por conta do tratamento de um tumor no Sistema Nervoso Central com quimioterapia iniciado há cerca de um ano. Dentre os sintomas que levaram ao diagnóstico estão a dificuldade de locomoção e a redução da acuidade visual, portanto, Rita apresenta baixa visão. No que tange ao processo de escolarização, não completou o ciclo de alfabetização e, no momento, reconhece as letras e algumas sílabas e tem tecido relação grafema-fonema. É bastante protagonista durante as aulas, disposta à escrita e à leitura e questionadora.

Manuel, aluno-paciente de 15 anos que está cursando o 1º do Ensino Médio e, que também está afastado da escola em função do tratamento de um tumor no Sistema



Nervoso Central. Seu tratamento iniciou quando tinha 9 anos e caracteriza-se por grande complexidade, tendo passado por ciclos de quimioterapia, sessões de radioterapia e, inclusive, transplante de medula óssea. Portanto, seu processo de escolarização foi quase todo realizado em contexto hospitalar na EMAE. A peculiaridade de seu percurso evidencia-se centralmente na apropriação da linguagem escrita, tendo sido considerado alfabetizado apenas entre os anos de 2016 e 2017, portanto, com 15 anos.

O que aproxima as experiências escolares dos dois sujeitos são os percursos escolares entrecortados em função do afastamento para tratamento e, seus processos de alfabetização tardios se levarmos em conta a expectativa da escola regular de que esses estejam completos no final do primeiro ciclo da educação básica. Tais questões na aquisição da linguagem, ou mesmo as sequelas da doença - como no caso da aluna com baixa visão - não foram empecilho para que pudessem construir um conhecimento histórico escolar e conseguissem desenvolver uma capacidade leitora de mundo.

A observação histórica aparece na obra de Bloch como o primeiro trabalho do historiador e diz respeito ao exercício de sensibilidade que tem como objetivo a aproximação com o imenso universo dos testemunhos não-escritos (BLOCH, 2002). Tal perspectiva nos permite construir as aulas com os alunos a partir da observação dos pequenos gestos criativos, da escuta atenciosa as suas narrativas e (re)significações dos fenômenos relativos à escolarização por ele experienciado, de onde emerge a singularidade. É, portanto, dos alunos enquanto sujeitos históricos e dos seus testemunhos orais, que se faz a construção do currículo. Importa-nos ouvir as angústias, demandas e expectativas, como no caso de Manuel que, ao longo do percurso escolar junto à EMAE, demonstrou constrangimento e resistência a uma ação pedagógica focada apenas no processo de alfabetização de modo que, trabalhar os conteúdos das disciplinas específicas - como no nosso caso, a História - foi central na expansão do seu repertório de mundo, abrindo caminho para que ele criasse estratégias de aprendizagem próprias superando a barreira da não-apropriação dos códigos escritos, recorrendo à oralidade e ao registro das aulas por meio do desenho. Rita, apesar de não ter concluído o ensino fundamental I, também possui sua própria (re)significação sobre a importância de dominar a escrita e a leitura, principalmente a partir das expectativas de seu entorno social- seja familiar ou escolar- sempre sinalizando a necessidade de aprender a ler. Nas



aulas de História. também recorreu ao registro por meio do desenho, e sentia desejo de nomear apenas os elementos que mais lhe chamavam atenção.

Nos dois casos supracitados o não domínio da linguagem escrita deixa de ser uma barreira para seguir o processo de escolarização. O contato com o conhecimento histórico escolar, valorizando os saberes prévios dos sujeitos e proporcionando-lhes a expansão de repertório de mundo, cria uma função para a escrita e passa a ser uma fonte de fomento de seu desenvolvimento. O reconhecimento das singularidades dos percursos desses sujeitos, das suas diferentes formas e tempos de aprender é essencial para a manutenção da saúde de suas relações sociais de aprendizagem mesmo em condição de enfermidade.

A crítica aparece em Bloch, como o segundo trabalho do historiador que significa situar a história em um contexto de pensamento. Desse ofício refletimos sobre a construção do currículo no contexto da escolarização em ambiente hospitalar, que além de específico, precisa ser crítico. A seleção de conteúdos em História e as práticas pedagógicas adotadas com Rita e com Manuel pautaram-se em temas que possibilitassem seu contato com outras formas de vida do homem no tempo. Pois, se como posto pelo autor, o homem mudou muito tanto em espírito, como em todas as delicadezas de seu corpo e de sua mente, os alunos podem perceber nas formas de vida do outro e em outros tempos, os conceitos e as tradições como aspectos socialmente construídos (BLOCH, 2002). Ou seja, ao acessar outras concepções sobre o corpo e a beleza ao longo da história, sobre a saúde e a doença (entre tantos outros temas) e sobre a cultura em outros lugares do mundo, o sujeito pode se identificar, se reconhecer e/ou se diferenciar do outro; perceber e (re)situar o lugar de seu corpo no mundo e na história. Ou, como afirma Bloch, compreender e não julgar.

Em termos de conteúdos trabalhados, o estudo dos povos africanos conhecidos por sua tradição oral foi de grande importância para Manuel que, ao saber dessa outra forma de organização social sem escrita sentiu-se instigado a pesquisar, ler contos africanos e assistir filmes podendo, a partir disso, (re)significar sua relação com a escrita, valorizando suas próprias estratégias de aprendizagem por meio da oralidade e do desenho. Por sua vez, Rita teve contato com os temas relativos à antiguidade; conteúdos que tinham como objetivo desvelar formas de organização das cidades e das famílias em sociedades que viveram em diferentes tempos. Ao ser apresentada à imagem de um



filósofo, questionou sobre quem era e o que fazia. O encantamento de Rita com a Grécia foi descobrir como havia no mundo antigo homens que tivessem pensamentos sobre ‘tantas coisas’ assim como ela. E a partir do que chamou de ‘muitos pensamentos’, trabalhamos outros tantos conceitos abstratos que não foram pré-estabelecidos, mas surgiram a partir de suas curiosidades. Dessa forma, foi possível construir noções de alteridade para compreensão do tempo passado e do tempo presente.

Considerações Finais

Atuando enquanto professoras-pesquisadoras em ambiente escolar hospitalar, no limiar entre Educação e Saúde, em um contexto político-econômico marcado por limitações de investimentos nessas áreas, e, enquanto historiadoras que veem a disciplina de História tendo sua função cada vez mais desconsiderada na educação básica, somos instigadas a refletir sobre a importância do ensino e da aprendizagem da disciplina de História. Evidenciando o papel que o conhecimento histórico exerce na sensibilização do olhar e da prática docentes; e o papel que o conhecimento histórico escolar pode assumir na vida dos alunos gravemente enfermos.

A construção de currículo crítico e contextualizado, enfatiza as singularidades dos sujeitos, seus percursos e experiências, conhecimentos prévios e tempos de aprender, criando condições para expansão de seus repertórios de mundo e composição de estratégias próprias para o enfrentamento dos estigmas que permeiam suas trajetórias: neste caso, a condição de gravemente enfermo e não-alfabetizado. Ao transformar os tempos de tratamento de saúde em tempos de estudar, esses sujeitos se apropriam das possibilidades reais de vivenciar a experiência da escolarização sem perda de sua identidade discente. De modo que a doença e o tratamento não condicionam em absoluto sua experiência de ser no mundo.

O processo de escolarização em ambiente hospitalar exige a compreensão do momento específico e complexo vivido pelo aluno-paciente. É fundamental que a continuidade do processo escolar se realize em harmonia com suas histórias de vida. É imprescindível compreender os tempos e espaços da doença, da instituição hospitalar e das relações que nela se estabelecem, não apressando processos. Minimizar as instabilidades de sua condição de saúde grave é um compromisso ético que está ao alcance das equipes escolares (COVIC, 2008).



Em sua célebre frase, Lucien Febvre defende “fazer a história, sim, na medida em que a história é capaz, e a única capaz, de nos permitir; num mundo em estado de instabilidade definitiva, viver com outros reflexos que não os do medo...” (FEBVRE, 1946 apud LE GOFF, 2005, p. 71). Partindo de tal consideração, assumimos ainda que, tão importante quanto o fazer história está o ensinar história para criar meios possíveis de superação de estigmas, medos, angústias e outras condicionantes que possam colocar os sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

A Nova História nos ensinou que, para além dos grandes feitos e dos grandes personagens, há no processo histórico os atores anônimos, reais, concretos e que foram marginalizados do discurso historiográfico. Nesse sentido, compreendendo a importância de estudar e dar voz àqueles que permaneceram à margem do olhar do historiador ao longo dos séculos, enfatizamos ainda, a importância de ensinar o conhecimento histórico àqueles que estão à margem no tempo presente, a fim que transcendam a condição de excluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, RS Artmed, 2006.

_____. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.



BOSI, Ecléa. **A Pesquisa em Memória Social**. Psicologia USP: São Paulo, vol.4, nº1/2, p.277-284, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v4n1-2/a12v4n12.pdf>. [acesso em 03/12/2015].

CARVALHO, Vanessa A.K.F.; PETRILLI, A.S.; COVIC, Amália N. Educação Infantil na Escola Hospitalar: a construção dos saberes escolares. **Educação & Realidade**: Porto Alegre, v.40, n.4, p.1209-1233, Out./Dez., 2015.

COVIC, Amália Neide. **Atendimento Pedagógico Hospitalar**: convalidando uma experiência e sugerindo ideias para a formação de educadores. 152f. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2003. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/90/dissertaamaliacovic.pdf> . [acesso em 03/12/2015].

_____. **Aprendizagem da Docência**: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar. 226f. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2008. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/138/aprendizagemdocoenciacovic.pdf>. [acesso em 03/12/2015].

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente enfermo**. Coleção Educação & Saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**- notas sobre a organização social dos ajustamentos. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Estigma**- notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: RJ LTC, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2ªed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Dir.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. Anais do Encontro Internacional - **Políticas Educativas e Curriculares**- Promoção do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Valongo, Portugal. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf> [acesso em 25/08/2016].

PIRES, Clarice; GONÇALVES, Heloisa H.L. Currículo, tempo e espaço. **Revista da UniFeBe**, v.1, n11, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/138/69> [acesso em 14/10/2016].

TORRES, Hanik R. **A experiência social de aprendizagem da criança e do(a) adolescente gravemente enfermo(a) que estuda no hospital**. 125f. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Unifesp/SP, 2016.

