



Concepções acerca do *ser professor* de matemática no contexto da Educação Hospitalar

Conceptions about *being a teacher* in the context of Hospital Education

Érica Czigel¹
Fabiane Mondini²

Resumo: Este texto apresenta parte dos resultados de uma dissertação de mestrado, na qual buscamos elucidar a matemática no contexto da Educação Hospitalar. A constituição dos dados se deu por meio de entrevistas realizadas com professores de matemática atuantes neste cenário, as quais foram transcritas e analisadas seguindo o rigor da pesquisa qualitativa desenvolvida de acordo com a abordagem fenomenológica. Mediante tal análise, foram constituídas três categorias: 1. *Dificuldades enfrentadas no ensino de Matemática na Educação Hospitalar*; 2. *Ser professor no contexto da Educação Hospitalar*; e 3. *Especificidades no contexto educativo hospitalar*. Neste artigo, trataremos, de modo sintetizado, o desenvolvimento da pesquisa realizada, findando-o com a discussão da segunda categoria destacada.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Hospitalar. Ser-professor. Fenomenologia.

Abstract: This text presents part of the results of a master's thesis, in which we sought to elucidate mathematics in the context of Hospital Education. The data was collected through interviews with math teachers working in this context. The interviews were transcribed and analyzed following the rigor of qualitative research developed according to the phenomenological approach. Based on this analysis, three categories were formed: *Difficulties faced in teaching Mathematics in Hospital Education*; 2. *Being a teacher in hospital education*; and 3. *specificities in the hospital education context*. In this article, we will summarize the development of the research carried out, ending with a discussion of the second category highlighted.

Keywords: Mathematics Education. Hospital Education. Being a teacher. Phenomenology.

1 Introdução

A Educação Hospitalar é um ensino que se diferencia do regular não apenas pelo espaço físico, mas por suas especificidades, relacionadas ao aluno e ao professor. Quando pensamos sobre o estudante neste contexto de aprendizagem, referimo-nos principalmente ao fato de que ele, em sua temporalidade de vida, está doente. Por um lado, não inferimos a doença como algo que o define, mas, por outro, entendemos que ela não pode ser ignorada em sua existência. É nesta perspectiva que olhamos para o professor-de-matemática no contexto da Educação Hospitalar como alguém que cuida do vir a ser deste aluno. Em outros termos, compreendemos que, neste encontro entre professor e aluno-hospitalizado, há um olhar que vai além da doença e é nele que se manifesta o cuidado.

Esse cuidado é interpretado por nós na perspectiva de Heidegger:

cuidado/cura (Sorge) é “propriamente a ansiedade, a preocupação que nasce de apreensões que concernem ao futuro e referem-se tanto à causa externa quanto ao

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” • Rio Claro, São Paulo — Brasil • ✉ erica.czigel@unesp.br •
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8834-7647>

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” • Sorocaba, São Paulo — Brasil • ✉ fabiane.mondini@unesp.br •
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0024-2096>



estado interno” (DGS, 56). O verbo *sorgen* é “cuidar” em dois sentidos: (a) *sich sorgen* é “preocupar-se, estar preocupado com” algo; (b) *sorgenfür* é “tomar conta de, cuidar de, fornecer (algo para)” alguém ou algo. (Inwood, 2002, p. 26)

É importante ressaltar que há diferentes concepções pedagógicas, bem como distintas nomenclaturas relativas ao tema em questão e, por esse motivo, esclarecemos nossa opção em relação ao sintagma Educação Hospitalar utilizado em nossos trabalhos, por compreendermos que ele é o mais abrangente neste contexto de aprendizagem. Outros autores, como Rolim (2019), também se valem desta mesma nomenclatura, embora não tenhamos encontrado uma definição nos textos da autora. Para ela, “a educação hospitalar é direito da criança em situação de enfermidade, direito esse que envolve a saúde e a educação, áreas que no decorrer da história, por vezes, se apresentaram desencontradas, mas que necessitam de aproximação em benefício da criança” (Rolim, 2019, p. 14), o que corrobora o nosso pensar. Assim, buscando elucidar nossa compreensão à luz de textos que tratam sobre o assunto, entendemos que a Educação Hospitalar “trata, entre outros pontos, do ato de educar(-se), que ocorre dentro do contexto hospitalar” (Czigel, 2023, p. 18).

No tocante à legislação brasileira, a terminologia dada a esse contexto de aprendizagem é Classes Hospitalares, a qual, apesar de ter aparecido anteriormente na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, é definida apenas em 2002 pelo Ministério da Educação como sendo:

o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (Brasil, 2002, p. 13)

Essa definição encontra-se no documento intitulado “Classe Hospitalar e atendimento domiciliar” (Brasil, 2002), elaborado em conjunto com a Secretária de Educação Especial com o objetivo de estruturar esse ambiente educacional que acontece em um contexto diferenciado do das instituições de ensino regular.

Autores como Holanda e Collet (2010) relatam que a classe hospitalar surge como modalidade da Educação Especial que visa atender pedagogicamente a criança e o adolescente hospitalizado e, neste sentido, reconhecem que esses estudantes afastados da vida acadêmica regular por motivos de saúde vivem à espreita do fracasso escolar, e as classes hospitalares fazem parte do processo de reintegração dele no seu retorno para uma sala de aula regular.

Ferreira e Pessoa (2023) descrevem que as classes hospitalares em exercício se amparam legalmente na Educação Especial, utilizando-se da garantia do direito na perspectiva da educação inclusiva, tal como expresso no discurso, trazido pelas autoras em seu texto, de uma professora atuante neste ambiente de aprendizagem.

Na dissertação de mestrado, realizamos um levantamento no tocante a dispositivos legais a nível federal que, a nosso ver, abordam de alguma forma esse contexto de aprendizagem. Com esse estudo, foi possível compreendermos que, inicialmente, começa-se a pensar no atendimento educacional voltado exclusivamente às crianças e adolescentes com deficiência internados no hospital, não havendo referência a outros que não se enquadrem na condição estabelecida por lei. No entanto, ao longo dos anos, especificamente entre 1969, ano em que aparece o primeiro indício desse direito, e o ano de 2018, ano em que é sancionada a última lei relativa ao tema, inclui-se o atendimento educacional a *todos os alunos internados*.



A última lei supracitada, Lei nº. 13.716, sancionada em 24 de setembro de 2018, assegura aos alunos da Educação Básica que precisarem de tratamento de saúde o direito de usufruírem de atendimento educacional. O texto desta lei não faz referência ao termo classes hospitalares, mas utiliza-se do sintagma atendimento educacional e inclui o art. 4º-A 40 na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), segundo o qual:

é assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Ao olhar para essas leis, é perceptível a abrangência da Educação Hospitalar à medida que integra alunos de todos os anos de escolaridade da Educação Básica, alunos estes que, quando afastados da escola regular por determinado tempo para tratamento de saúde, têm direito de desfrutar de atendimento educacional. À vista disso, vê-se também a importância de não desconfigurar o trabalho pedagógico realizado em hospitais, bem como explicitado na legislação sobre “a elaboração de documentos de referência e contra-referência entre a classe hospitalar ou o atendimento pedagógico domiciliar e a escola de origem do educando[, de modo a] facilita[r] uma maior e melhor integração entre estas partes” (Brasil, 2002, p. 18), isto é, para que haja de fato um trabalho pedagógico, é imprescindível haver uma integração entre a escola de origem deste aluno e o hospital.

Além dessa importante relação entre a escola de origem e o hospital, é importante destacar que esse atendimento deve ser realizado por um professor, assim como descrito no documento institucional:

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido. (Brasil, 2002, p. 22)

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado em 2008, também apresenta, ainda que de forma sucinta, a formação requerida do professor nas classes hospitalares o que nos encaminha a pensar o ser-professor neste contexto de aprendizagem:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, p. 17-18)

Com isso, queremos dizer que este ser-professor abarca também as compreensões que



ele próprio tem das especificidades deste ambiente, as quais dizem respeito à adequação das idades e dos anos escolares aos conteúdos específicos de matemática de cada ano, bem como à vivência do docente com o ser-aluno-hospitalizado, isto é, a vivência com a doença e com a própria morte.

Na escola regular, o professor muito provavelmente também atuará, por exemplo, com diferentes níveis de escolaridade ao longo de um ano, mas o que se difere aqui é que, dependendo da organização do ambiente educacional hospitalar, ele terá aulas, em um mesmo dia, com alunos de diversos anos escolares, levando em conta ainda o fato de que se trata de alunos-hospitalizados, isto é, de que o ser-aluno-hospitalizado se mostra nesta relação do dia a dia. Significa dizer que, na escola regular, quando um aluno adoece, muitas vezes, é afastado do ambiente escolar, já no contexto da Educação Hospitalar, a doença faz parte desta relação diária.

Bicudo (1987) diz que o ser-do-aluno aparece quando o professor reflete sobre quem é esse sujeito, o que, para nós, orienta o modo de ser-professor-de-matemática-na-Educação-Hospitalar. Assim, ao refletir sobre o ser-do-aluno hospitalizado, compreendemos a importância de considerá-lo em toda a sua essência, a qual diz respeito ao seu modo de ser no mundo, isto é, ao ser-aluno-hospitalizado. Ao encontro disso, Olivieri (1985, p. 72) aborda em seu livro “o ‘Ser-doente’, [o qual,] para o autor, é um Ser anormal; é um Ser que vivencia uma doença” e, neste sentido, o ser-aluno-hospitalizado é também se perder no seu ser.

O livro “A criança dada por morta: riscos psíquicos da cura”, de Danièle Brun, por sua vez, traz reflexões da autora relacionadas à ação dos educadores ao ensinar uma criança acometida por câncer no momento de sua reintegração na escola regular, quando estes profissionais se deparam com conselhos advindos dos pais e dos médicos, por exemplo, de “trat[ar]em ela normal, ela é como os outros”. Para a autora, “esforçar-se por tratá-la como uma criança ‘normal’, portanto como aquilo que ela não é, significa ignorar que ela é uma criança curada do câncer (Brun, 1996, p. 14).

A vivência da doença, da morte e da perda nos leva a pensar nos sentimentos aos quais estas circunstâncias nos remetem. Ao olharmos para este contexto de ensino, consideramos que a perda é experimentada por quem a vivencia, isto é, por quem perde um ente querido. Em “Ser e Tempo”, Heidegger (2012, p. 661) diz que “a morte se desvenda sem dúvida como perda, porém, mais como uma perda que os sobreviventes experimentam, e no padecer pela perda, não se tem acesso, porém, à perda-do-ser que como tal o que ‘morre’ padece”. Significa dizer que não a vivenciamos no seu sentido genuíno, mas estamos “presentes” a ela.

Estas compreensões iniciais são frutos da dissertação de mestrado da primeira autora, na qual buscamos elucidar a Matemática vivenciada por professores que atuavam no contexto hospitalar e cujos movimentos de pesquisa nos permitiram constituir categorias abertas que nos disseram sobre a Educação Hospitalar. Neste artigo, debruçamo-nos acerca de uma delas: *Ser professor no contexto da Educação Hospitalar*.

2 Sobre a opção pela abordagem qualitativa da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos assumidos e esclarecemos a opção pela pesquisa qualitativa, desenvolvida segundo uma abordagem fenomenológica. Bicudo (2020a, p. 51) diz que a “investigação que procede de modo fenomenológico é sempre qualitativa, uma vez que o foco para se conhecer o outro e a si mesmo é a vivência” e, por isso, não partiremos de teorias prévias, mas sim, à luz da interrogação da pesquisa, buscaremos, no discurso dos professores e nas experiências por eles descritas, elucidar nossas compreensões acerca da Educação hospitalar e do *ser-professor-de-matemática-no-contexto-hospitalar*.



A vivência dos participantes é explicitada neste texto pela linguagem escrita, isto é, pela descrição da fala de cada um deles. Esse modo de proceder é um modo “de ir à coisa, ela mesma, porém entendendo que ao nos referirmos a ela, já nos afastamos dela” (Bicudo, 2020a, p. 52), ou seja, é a linguagem que anuncia o vivenciado no movimento de investigação.

De acordo com Bicudo (2012, p. 19-20), “não há um modo correto ou certo de pesquisar, [...] o que temos são interrogações que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas e modos de apresentar-se, dando-se a conhecer”. Neste sentido, elaboramos a seguinte interrogação, que orienta esse estudo: “*Como o ensino de Matemática se mostra para professores que vivenciam a Educação Hospitalar?*”.

Nos estudos qualitativos, pode-se assumir diferentes posturas ao se realizar a análise dos dados. Duas delas são descritas por Bicudo (2011): 1. objeto/observado, 2. fenômeno/percebido, cuja opção revela a concepção do pesquisador. A primeira, segundo a autora, demonstra uma posição separatista entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Já a segunda não assume tal postura separatista, o que faz com que a qualidade do que se investiga seja percebida pelo sujeito pesquisador ao se voltar de modo atento ao fenômeno. Esta última é a que retrata uma concepção fenomenológica.

É neste sentido que nos voltamos de modo atento para os modos pelos quais os sujeitos participantes compreendem a matemática no contexto da Educação Hospitalar, pautando-nos pela fenomenologia não como um método, mas, corroborando Bicudo (2020a), como um modo de ser e, por conseguinte, de pesquisar.

3 Constituição e análise dos dados

Os dados foram constituídos a partir de entrevistas realizadas com quatro professores de matemática³ em hospitais no Estado de São Paulo. Os docentes foram contatados via *e-mail* e as entrevistas foram realizadas de forma individual e síncrona, via plataforma do *google meet*.

Por assumir a fenomenologia como orientação desta pesquisa, buscamos pelo que é significativo, tomando, desta forma, o cuidado de não direcionar as falas. Por essa razão, as entrevistas foram conduzidas a partir de questões abertas, as quais, a nosso ver, possibilitam ao entrevistado a liberdade de escolha para direcionar seu discurso. Tais questões se voltaram principalmente à vivência do professor junto ao contexto de ensino na Educação Hospitalar. Da ordem da entrevista, tem-se:

a. Identificação do entrevistado

1. Informações pessoais (idade, formação e experiência profissional);

b. Vivências

2. Fale um pouco sobre quando começou seu trabalho nas classes hospitalares e por que escolheu essa modalidade de ensino.

3. Como você se compreende como professor de Matemática de uma classe hospitalar?

4. Há algo mais que você gostaria de nos contar?

³ Em concordância com Baumann (2013, p. 14) “sempre nos referimos, em nosso modo de dizer e compreender e no contexto de nossa investigação, tanto ao Licenciado em Pedagogia quanto ao Licenciado em Matemática como professor de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] Assim os chamamos, por compreender que, mesmo não tendo formação específica, o professor pedagogo será um formador dos anos iniciais, inclusive na área de Matemática e, por isso, um professor também de Matemática, assim como ele também o é das outras áreas, mesmo elas não sendo o objeto de estudo e pesquisa dos profissionais da Pedagogia”.



Realizadas as quatro entrevistas, seguimos para o segundo passo, que foi a descrição da fala de cada um dos entrevistados, respeitando o que foi dito por cada sujeito, evitando qualquer forma de julgamento prévio. De acordo com Bicudo (2011), neste momento, considera-se as experiências vividas pelo indivíduo e todas as circunstâncias que o rodeiam.

Finalizadas as descrições, avançamos para um movimento interpretativo no qual buscamos compreender, à luz da interrogação da nossa pesquisa, a saber, “*Como o ensino de Matemática se mostra para professores que vivenciam a Educação Hospitalar?*”, os sentidos denotados das descrições.

O processo interpretativo das descrições integra dois momentos: o da *análise ideográfica* e o da *análise nomotética*. Segundo Bicudo (2011), o primeiro diz sobre as várias leituras que realizamos das descrições das falas dos sujeitos, em que buscamos por unidades significativas que permeiam o fenômeno da nossa pesquisa. Já o segundo momento é caracterizado pelas divergências e convergências derivadas das unidades de significado. Ambos realizam reduções sucessivas em todo o movimento de pesquisa e nos direcionam para a síntese do discurso ora descrito e interpretado. E assim, à medida que as reduções vão sendo realizadas, conduzimos nosso pensar na direção de ideias cada vez mais abrangentes, em cujo movimento são articuladas as categorias abertas (Bicudo, 2011).

Neste trabalho, optamos por expor a análise ideográfica num quadro composto por quatro colunas. A primeira apresenta as Unidades de Sentido (US), que trazem recortes de trechos derivados das descrições que se mostraram significativas para a pesquisadora à luz da interrogação de pesquisa. A segunda coluna apresenta asserções contextualizadas, na qual trazemos considerações interpretativas a partir de um estudo de palavras ou expressões destacadas da primeira coluna. Para buscar essas interpretações, valemo-nos do Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa Michaelis (2022), do dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), bem como de textos que, em nossa compreensão, tratam do assunto. A terceira coluna apresenta as Unidades de Significado, na qual realizamos um movimento de articulação entre as duas colunas anteriores, juntamente com a interpretação da pesquisadora. Por fim, na quarta coluna, tomamos as Unidades Significativas (USg) e realizamos reduções de modo a nos direcionarmos para a elaboração de núcleos, nomeados aqui de Ideias Nucleares (IN).

Vale ressaltar que, a fim de preservar a identidade do participante da entrevista, identificamos esses processos descritos anteriormente por códigos alfanuméricos. Sendo assim, as Unidades de Sentido são identificadas, por exemplo, como “US1.6”, isto é, a sexta Unidade de Sentido proveniente da primeira entrevista, ou seja, o primeiro número indo-Arábico indica a entrevista e o segundo a Unidade de Sentido. As Unidades Significativas também são identificadas por um código alfanumérico, sendo, por exemplo, a USg.1.6 a sexta unidade significativa proveniente da primeira entrevista, isto é, o primeiro número indo-Arábico indica a entrevista e o segundo a Unidade Significativa. Por fim, as Ideias Nucleares são identificadas por códigos no formato de IN1.6E1, a sexta Ideia Nuclear proveniente da primeira USg da primeira entrevista. Nesta última, foi necessário acrescentarmos códigos de E1 a E4 para indicar as entrevistas, além de incluir um número entre parênteses, começando a partir do número 2, em casos que, de acordo com a nossa compreensão, a USg apresentava mais de uma ideia nuclear como, por exemplo, a IN1.4(2)E1, que representa a segunda Ideia Nuclear da entrevista 1 proveniente da quarta Unidade Significativa.

Na sequência do texto, apresentaremos um recorte de uma das matrizes ideográficas presentes na dissertação de mestrado, com intuito de demonstrar o que ora foi descrito.



Quadro 1: Recorte entrevista 1

Unidades de Sentido - US	Asserções contextualizadas/explicitações	Transcrição para a linguagem do pesquisador - Unidade Significativa (USg)	Ideias nucleares - IN
US1.6: Quando eu estou com o aluno, eu tento dar o meu melhor, tento fazer com que ele saia daqui realmente entendendo o que foi passado: “a aula é sobre isso, então, eu quero que você saia daqui entendendo sobre isso.	Ao falar de seu trabalho, “nota-se que, subjacente a esse processo, está a preocupação com o outro e com o próprio conteúdo. Há um desejo de que o aluno aprenda e há uma valorização implícita de que isso que está sendo ensinado é importante e de que o como está sendo ensinado é um bom modo ou uma boa técnica de fazê-lo” (BICUDO, 1999, p. 5).	USg.1.6: Há uma preocupação, por parte da professora, com a aprendizagem do aluno. Implícito a isso, está a preocupação com o outro e com a importância do que está sendo ensinado na vida do aluno.	IN1.6E1: Desejo de que o aluno aprenda o que está sendo ensinado.

Fonte: Czigel (2023, p. 54)

Realizada a análise ideográfica, encaminhamo-nos para a análise nomotética, na qual procuramos por generalizações acerca da essência do fenômeno, isto é, neste momento, buscamos por convergências e/ou divergências dentro do discurso dos professores. Para tal, podemos realizar quantas reduções forem necessárias, continuando este movimento até constituirmos as categorias abertas.

Nesse caminho, realizamos mais dois movimentos de redução, reunindo as IN que, a partir da nossa compreensão, dizem a nós sobre as mesmas ideias.

O primeiro desses movimentos está apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2: Recorte Ideias mais abrangentes I

Ideias Nucleares	Ideias mais abrangentes
IN1.1E1; IN1.4(2)E1; IN1.5(2)E1; IN1.10(2); IN2.1E2; IN3.3E3; IN4.1E4; IN4.2(2)E4; IN4.3E4; IN4.4E4; IN4.5E4; IN4.6E4	Especificidade da Educação Hospitalar
IN1.2E1; IN1.7E1; IN2.12E2; IN2.13E2; IN3.4E3	Dificuldades do professor com o ensino de Matemática
IN1.3E1; IN2.14E2; IN3.6(2)E3; IN4.7E4	Dificuldades do aluno com os conteúdos de Matemática
IN1.5E1; IN1.6E1; IN1.9E1; IN2.2E2; IN2.9E2; IN2.10E2; IN3.6E3; IN4.9E4	Cuidado com o ensino e a aprendizagem do aluno
IN1.8E1; IN3.1E3; IN4.2E4	Formação do professor
IN2.3E2; IN2.6E2; IN4.5(2)E4	Compreensão e vivência com a doença
IN1.4E1; IN2.4E2; IN2.5E2; IN3.2E3	Profissão como missão de ajudar



IN3.7E3	Modos de compreender a Matemática
IN2.8E2; IN2.11E2; IN3.5E3; IN4.10E4; IN4.8E4	Modos de ensinar a Matemática
IN2.7E2; IN1.10E1	Cuidado com a família
IN3.8E3	Compreensão de políticas públicas
IN4.10(2)E4	Falta de contato com a escola de origem

Fonte: Czigel (2023, p. 78)

As três cores presentes no quadro representam o último movimento de redução realizado por nós, no qual constituímos três categorias abertas. A cor azul faz referência à categoria *Especificidades no contexto educativo hospitalar*; a cor rosa faz referência à categoria *Dificuldades enfrentadas no ensino de Matemática na Educação Hospitalar*; e a cor verde refere-se à categoria *Ser professor no contexto da Educação Hospitalar*, foco deste texto.

4 Ser professor no contexto da Educação Hospitalar

Discutiremos a categoria em questão dialogando com autores que tratam sobre o tema, buscando evidenciar aspectos do fenômeno de pesquisa. Com isso, queremos dizer que não nos limitaremos apenas ao que foi dito, mas tentaremos articular ideias com o já produzido sobre o tema, seja em termos de legislação seja por outras pesquisas.

Esta categoria, assim como elencado no quadro 2, diz respeito a sete IN elaboradas na análise ideográfica: cuidado com o ensino e a aprendizagem; formação do professor; compreensão e vivência com a doença; profissão como missão de ajudar; modos de compreender a Matemática; modos de ensinar a Matemática e cuidado com a família. Sintetizando essas convergências, o que se mostrou significativo para nós refere-se à compreensão que os professores têm sobre si mesmos. Diante deste contexto de ensino, parece que se sentem em constante processo de formação, o que nos remeteu a pensar sobre o *modo-de-ser-professor-no-ambiente-hospitalar*, que, defronte as nossas compreensões, carrega consigo experiências vividas, experiências essas relatadas nos discursos desses profissionais no tocante, por exemplo, a doenças e ao desejo de ajudar o próximo, entendido por nós como um cuidado e preocupação com o aluno-hospitalizado e uma missão de vida.

O recorte a seguir, advindo da entrevista dois, explicita o que se mostra na fala de um dos professores acerca de experiências vividas por ele, envolvendo familiares próximos:

US2.3: Sempre atuei, não só no tratamento de pessoas com câncer dentro da família né [sic]? Então, tenho uma certa familiaridade com pessoas que sofrem dessa doença, né [sic]? E, como hospital [...] fica aqui a 6 minutos a pé aqui de casa, então, eu falei: “não, deixa eu ver se eu posso ajudar de alguma forma no hospital [...] para atender as crianças e adolescentes”. (Czigel, 2023, p. 57)

Esse trecho mostra a proximidade do professor com o contexto de ensino e revela o desejo de ajudar, orientando, a nosso ver, seu modo de *ser-professor*. Analogamente, podemos entender que esse professor conheceu primeiro a doença e, diante disso, sabendo da existência de um hospital com atendimento educacional a crianças e jovens, demonstrou interesse em ajudar de alguma forma.



Esse desejo de ajudar aparece em outros discursos, como no destacado a seguir, em que o professor depoente relata proximidade com o ambiente hospitalar educacional ao acompanhar a mãe em tratamento médico:

US3.2: Eu acompanhava a minha mãe fazendo exames médicos [...] e, de vez em quando, ela fazia um exame que ela tinha que ficar sozinha dentro de um quarto [...] e eu ficava lá fora esperando o período de exame dela. E, nesse meio tempo [...] eu ficava de frente com o centro cirúrgico [...] ali, vendo os pacientes entrarem pro [sic] centro cirúrgico, paciente saindo. Então aquela adrenalina de leva paciente, busca paciente, me chamou muita atenção, e eu tinha botado na cabeça que eu tinha que fazer a bendita da Medicina. Cheguei a fazer o vestibular, tudo [...] então, não estava muito preparado na época e acabei não sendo aprovado. Só que dentro de mim surtia esse chamado, essa vocação de trabalhar em prol dos outros, aquele querer se doar pelo outro né [sic]? E aí, nesse meio tempo, falei: “nossa e agora, né [sic]. Sempre como pedagogo, como educador, eu sentia aquela vontade de estar dentro de um hospital trabalhando ali né [sic] [...] daí passei a conhecer a classe hospitalar né [sic]. [...] Então, eu acredito que, para mim, a classe hospitalar é uma oportunidade que eu estou tendo de poder botar a mão na massa daquele sonho que eu tive lá atrás, de poder de fato ajudar as pessoas, amenizar a dor, amenizar o sofrimento. (Czigel, 2023, p. 64)

Esse desejo de ajudar é entendido por nós como uma missão:

A descoberta de uma missão de vida nasce do descontentamento com a própria realidade e do desejo ardente de fazer algo a mais pelo mundo. É o que nos satisfaz e nos preenche enquanto seres humanos. [...] É algo que preenche o nosso ser e nos inspira a sermos melhores a cada dia. Quando descobrimos o que faz pulsar mais forte o nosso coração, fazemos disso um projeto de vida: ou seja, transformamos o desejo em ação para que a missão se concretize. A missão de vida está relacionada à vocação, que é um chamado que recebemos de Deus sobre um caminho a ser seguido. Podemos compreender então que a missão de vida é uma descoberta que parte dos nossos anseios pessoais e também de um desejo divino. (Província Marista Brasil centro-sul, 2023, n.p.)

O que podemos compreender desse último discurso é que a vontade de ajudar o próximo transcende a própria formação profissional, isto é, compreendemos que o modo-de-ser-professor-no-ambiente-hospitalar está intrínseco às experiências vividas por este profissional em relação à proximidade com a doença e ao desejo de ajudar o próximo.

Outro ponto que vai ao encontro do constituir-se professor neste contexto diz respeito à fala dos professores ao relatarem as compreensões que têm sobre os alunos que atendem, ou seja, sobre os alunos-hospitalizados:

US4.5: [...] E também a questão do ambiente em si... é um ambiente, assim, que ou tem uma turma, que eu percebo, assim, na minha leitura, ou o pessoal de fora tem medo de viver com as crianças. É aquele: “nossa, como elas estão sofrendo, socorro... estão carequinhas” ou você fala: “não, vamos lá, vamos trocar uma ideia, conversar com elas”, vida que segue, desfocar da situação. (Czigel, 2023, p. 71)

É possível perceber, com esse discurso, que o professor demonstra um cuidado com o momento de ensinar, buscando desfocar a doença e fazer com que, naquele momento, a aula de matemática seja o foco. Importante ressaltar que essa preocupação com o momento de ensinar o aluno mostra que o professor o reconhece como aluno-hospitalizado, isto é, como um aluno



que, em sua temporalidade de vida, está doente, não estando em condições regulares de uma sala de aula. No entanto, pela própria fala do professor, embora ele não ignore a doença, esse não é o seu foco, mas sim proporcionar um momento de aprendizagem.

Em outros depoimentos, um dos professores relata sobre o quão desafiador é conseguir alcançar esse ‘momento’ em que, de fato, engaje-se o próprio conteúdo de matemática.

US.4.9: Para eu conseguir entrar com o currículo, é uma conversa, é um envolvimento [...] até... nossa, parece que, como que eu posso dizer, uma amizade mesmo que eu faço ali, para dar uma risada, para descontrair, para conversar. Conversei um tanto, eu falo: “e aí, vamos fazer?” Isso depois de um tempo conversando, e aí eu consigo trabalhar. Funciona um pouco melhor no Fundamental, a partir dos 8 anos de idade, 9 a 10 anos, já começa também a ter mais interesse. Inicialmente, é alguma coisa, assim, envolvendo jogo, então, às vezes, um uno, uma serialização, sequenciação, um dominó para introduzir alguma questão que envolva algum raciocínio lógico, para depois eu ir no currículo em si mesmo. Então, você tem uma caminhada aí. (Czigel, 2023, p. 79)

Há também um destaque para o cuidado diante da preocupação do professor com o engajamento desse aluno, buscando alternativas em jogos e outras atividades antes de trabalhar com o conteúdo específico. As unidades de sentido a seguir mostram trechos de outro professor, nos quais podemos perceber esse cuidado com a aprendizagem:

US1.6: Quando eu estou com o aluno, eu tento dar o meu melhor, tento fazer com que ele saia daqui realmente entendendo o que foi passado: “a aula é sobre isso, então, eu quero que você saia daqui entendendo sobre isso”. (Czigel, 2023, p. 54)

US1.9: É um ambiente triste, é um ambiente, às vezes, alegre, é um ambiente, sabe, meio pesado, tem dia. Mas eu sempre atendo eles, não importa o problema que eu esteja enfrentando, a dificuldade que eu esteja enfrentando naquele momento. Aquele momento é único, aquele momento é dele. Então, assim, eu procuro atender da melhor forma possível a todos de uma maneira especial. Cada uma precisa de um atendimento diferenciado. (Czigel, 2023, p. 55)

Corroborando Bicudo (1999, p. 5), notamos que, quando o professor fala do seu trabalho e da forma como atende os seus alunos, há:

subjacente a esse processo, a preocupação com o outro e com o próprio conteúdo. Há um desejo de que o aluno aprenda e há uma valorização implícita de que isso que está sendo ensinado é importante e de que o como está sendo ensinado é um bom modo ou uma boa técnica de fazê-lo.

O papel do professor ultrapassa o ato de ensinar. Ao atuarem neste ambiente de aprendizagem, estes profissionais se deparam com uma realidade que difere da escola regular, incorporam-se novos desafios, como a doença, as particularidades do ambiente ou, como ressaltado anteriormente, “é um ambiente triste [...] às vezes, alegre, meio pesado” e, mesmo com todas essas especificidades, o professor demonstra em seu discurso a importância do momento de ensinar.

Na década de 1980, houve um expressivo crescimento a respeito da relação entre o compromisso político e a competência técnica do educador. Nosella (2005, p. 224) descreve que, nos anos 80, “de um lado estavam os defensores da neutralidade técnica do fazer



pedagógico, do lado oposto entrincheiravam-se os defensores de um compromisso político inerente a quaisquer atividades pedagógicas”. De acordo com o autor, esse debate acentuou-se por publicações de autores como Guiomar Nano de Mello, e textos de sua própria autoria, os quais levantaram debates, algumas vezes, em justaposição. No entanto, segundo Nosella (2005), nunca ocorreram desacordos em tons de desautorização, sendo nos escritos de Antonio Gramsci que se encontrou alento para os debates desses educadores (Nosella, 2005). E por que trazemos essa discussão? Porque percebemos que, nos atos desses professores, mostra-se um “educador tecnicamente competente e politicamente compromissado” (Nosella, 2005, p. 230).

Refletindo sobre todos esses discursos, colocamo-nos ainda a pensar na formação do professor não no sentido profissional, mas no constituir-se professor. A autora Bicudo (2020b, p. 102) aborda o conceito de forma/ação, abarcando a filosofia que o sustenta:

Vejo forma/ação como movimento articulado em que forma e ação se entrelaçam, constituindo a forma, entendida como configuração de lembranças de experiências, vivenciadas na temporalidade da vida de civilizações, nucleando-se em ideias e valores que histórico-culturalmente foram sendo trazidos para a constituição do conceito focado. Ação, pois sem a atividade desencadeada pelo sujeito que dispara um acontecimento, o acontecer não devém. Ao trazer forma e ação para explicitar o que diz forma/ação somos, no âmbito da Filosofia, remetidos a Aristóteles que, ao explicar a metafísica da constituição dos entes, traz os dois pares: potência e ato; forma e matéria. Entendo que esses dois pares estão presentes em forma/ação de professores de matemática aqui considerada. Potência, enquanto força imperante, que sustenta o movimento de devir da *physis*, que se põe com vigor e que traz força para se manter sendo. A força é necessária ao movimento, mas em si não o inicia. É preciso do ato, da ação que desencadeia o acontecer da forma. Forma e ato necessitam da matéria e da forma, para materializarem-se, sendo em movimento. Matéria e forma se entrelaçam, pois a forma não é uma forma vazia, um modelo a ser preenchido. Porém, vai se formando em movimento junto com a matéria que se impõe enquanto apropriada à forma, com ela constituindo o que se materializa em movimento de ser. Movimento esse que traz junto à potência e ao ato.

Significa dizer que a educação se dá nas ações do sujeito envolvido neste processo. Para nós, esse conceito de forma/ação, tal como descrito pela autora, explica o que estamos mostrando aqui: professores-de-matemática-na-educação-hospitalar que carregam experiências de vida e, potencialmente nas suas ações no agora, transcendem num movimento em busca do *modo-de-ser-professor-de-matemática-na-educação-hospitalar* por entenderem o ser-professor como algo contínuo, e “por ser um movimento contínuo, não se inicia com o ingresso em cursos de Graduação em Licenciatura, de Pós-Graduação ou de Especialização, assim como não é concluído ao término desses cursos” (Batista e Paulo, 2021, p. 3), compreendemos que vai além dos saberes puramente “profissionais”, que abarca as experiências de vida, constituídas por sua história, sua cultura, suas concepções, suas formações e tudo o que organiza o espaço escolar, incluindo as orientações governamentais.

5 Considerações

Neste texto, focamos o *Ser professor no contexto da Educação Hospitalar*, categoria derivada do trabalho de mestrado, o qual, como descrito, tinha como pano de fundo a interrogação “*Como o ensino de Matemática se mostra para professores que vivenciam a Educação Hospitalar?*”. Assim dizendo, trouxemos reflexões acerca da Educação Matemática no contexto da Educação Hospitalar.

Ser-professor-de-matemática-na-educação-hospitalar é o que se dá no encontro do



professor com a Educação Hospitalar, no seu desejo de ajudar, na preocupação e no cuidado ao ensinar. Ao ensinar matemática nesse espaço educativo, os docentes buscam alternativas para que possam ensinar os conteúdos de matemática atentos à vivência com a condição humana do estar doente, ou seja, há cuidado com o ser aluno-hospitalizado.

Definimos a Educação Hospitalar no início deste texto como sendo o ato de educar(-se) neste contexto de ensino, o que se mostra ao longo do estudo tanto na fala dos professores quanto nas contribuições trazidas por nós no tocante a nossa compreensão, assim como naquelas trazidas por outros autores que tematizam a questão. Com isso, acreditamos ter contribuído para com as discussões do assunto no âmbito da Educação Matemática.

Cabe destacar, neste momento, um pensar sobre uma formação para professores que atuam com alunos-hospitalizados, isto é, com alunos que estão doentes. Quando olhamos para a legislação, esta retrata a importância do professor que atua neste ambiente em relação a “ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo” (Brasil, 2002, p. 22).

Contudo, concordamos com Ferreira e Pessoa (2023) quando dissertam sobre a ausência de discussão acerca do papel do licenciado ou do pedagogo no contexto da Educação Hospitalar em cursos de licenciatura e pedagogia. Diante deste fato, vê-se que, neste processo, há uma lacuna na formação desses profissionais, distanciando-os desta realidade, o que, muitas vezes, pode significar até o não conhecimento desta área de ensino. Esse desconhecimento na verdade instaura-se na população como um todo, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas ao tema em questão e mobilizações dos poderes públicos em prol do desenvolvimento do que é assegurado por lei.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Tradução de A. Bosi. (5. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Batista, C.C.; Paulo, R. M. (2021). “Eu não vi isso na aula!”: o estudo de aula como abertura ao dar-se conta de ser professor com tecnologia. In: *Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Uberlândia, MG.
- Baumann, A. P. P. (2013). *A atualização do projeto pedagógico nos cursos de formação de professores de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática*. 2013. 355f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP.
- Bicudo, M. A. V. (1987). O professor de matemática nas escolas de 1. e 2. graus. In: M.A.V Bicudo., (Org.). *Educação Matemática* (1. ed., pp. 45-57). São Paulo, SP: Moraes.
- Bicudo, M. A. V. (1999). O Ensino de Matemática e a Educação Matemática: algumas considerações sobre seus significados. *Bolema*, 12(13), 1-11.
- Bicudo, M. A. V. (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bicudo, M. A. V. (2012). A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem



- qualitativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 5(2), 15-26.
- Bicudo, M. A. V. (2020a). Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. *Revista Paradigma*, XLI(2), 30-56.
- Bicudo, M. A. V. (2020b). Concepção de Forma/ação de professores e possibilidades investigativas. *Mathematics Teaching Research Journal*, 15(36), 95-107.
- Brasil. *Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.
- Brasil. *Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018*. (2018). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF.
- Brun, D. (1996). *A criança dada por morta: riscos psíquicos da cura*. Tradução de J. Pereira Neto, J. de Souza e M. Werneck. (1. ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Czigel, É. (2023). *Educação Matemática como cuidado: focando o contexto hospitalar*. 2023. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, SP.
- Ferreira, E. D. S. & Pessoa, A. C. R. G. (2023). Acompanhamento pedagógico hospitalar a crianças com câncer em processo de alfabetização. *Educação em Revista*, 39, 1-12.
- Inwood, M. J. (2002). *Dicionário de Heidegger*. Tradução de L. B. Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Heidegger, M. (2012). *Ser e tempo*. Tradução de F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp.
- Holanda, E. R. & Collet, N. (2011). As dificuldades da escolarização da criança com doença crônica no contexto hospitalar. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(2), 381-389.
- Michaelis. *Dicionário*. (2022). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- Nosella, P. (2005). Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, 26(90), 223-238.
- Olivieri, P. D. (1985). *O “ser doente”: dimensão humana na formação do profissional de saúde*. São Paulo, SP: Moraes.
- Província Marista Brasil centro-sul. Marista, (2023). *Missão de vida: como descobrir o que toca meu coração? Veja exemplos!* Disponível em: <<https://marista.org.br/blog/missao-de-vida-como-descobrir-o-que-toca-meu-coracao-veja-exemplos/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- Rolim, A. C. L. (2019). Educação hospitalar: uma questão de direito. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 700-719.