

CARTOGRAFIAS EM (DES)CONSTRUÇÃO: OS SENTIDOS DA 'ESCOLA' NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR

CARTOGRAPHY IN (DES) CONSTRUCTION: THE MEANINGS OF THE SCHOOL' IN THE HOSPITAL AND PEDAGOGICAL HOME CARE

Natália Silva Resende 1
Daniele Farias Freire Raic 2

Resumo: O texto objetiva discutir os sentidos que são produzidos e agenciados para as ideias de escola ao longo do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar da criança e do adolescente diagnosticados com graves doenças e que, impossibilitados de frequentar a escola regular, necessitam do acompanhamento pedagógico oferecido pelos professores nas classes hospitalares e/ou em domicílio até o retorno à escola. Este trabalho tem a cartografia como método de pesquisa por este se mostrar aberto aos contínuos movimentos que emergem nas/das "esquinas" (intermezzo) entre a casa, o hospital e escola. Foram utilizados a entrevista e o esquizodiário como dispositivos de produção de informações, tendo a Esquizoanálise como aporte teórico-metodológico. Desse território de pesquisa, pode-se dizer que os sentidos de escola transitam por linhas molares (duras) e moleculares (maleáveis), em que cada professora e estudante constroem para si um sentido de escola, de acordo com as (in)traduções que fazem em seus fluxos experienciais.

Palavras-chave: Cartografia. Classe Hospitalar. Atendimento Pedagógico Domiciliar. Sentidos de Escola.

Abstract: The article objectives is to discuss the meaning that are produced and brokered for school ideas throughout the hospital and pedagogical home care of children and adolescents diagnosed with serious illness that unable them attend regular schools, require the pedagogical follow-up offered by teachers in hospital classes and/or at home, until returning to school. This work has cartography as a research method, because it is open to the continuous movements that emerge in the "corners" (intermezzo) between the house, the hospital and the school. Interviews and "schizodiary" were used as information production devices, with Schizoanalysis as a theoretical-methodological contribution. From this research territory, it can be said that school senses pass through molar (hard) and molecular (malleable) lines in which each teacher and student build for themselves a sense of school, according to the (in)translations they make in their experiential flows.

Keywords: Cartography. Hospital Class. Pedagogical Home Care. School Senses.

1 Mestre em Educação (pela UESB). Graduada em Psicologia (pela PUC-MG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870704707375090>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-1676>. E-mail: nataliaresende_7@hotmail.com

2 Pós-doutorado em Educação (Faced/UFBA). Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL/UESB). Professora dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE/UESB) e em Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP/UESB). Líder do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares (Geforpec/CAPES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4533758377131599>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1137-736X>. E-mail: danielefreire.uesb@gmail.com

Introdução

O que não sei fazer desmancho em frases.
Eu fiz o nada aparecer.
(Represente que o homem é um poço escuro.
Aqui de cima não se vê nada.
Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver o
nada)
Perder o nada é um empobrecimento.
Manoel de Barros

Esse texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado que discute os sentidos que são produzidos e agenciados para as ideias de escola ao longo do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar da criança e do adolescente em situação de adoecimento. Cartografar esses sentidos de escola para as professoras do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar é fazer emergir o “nada” de cada uma, um “nada” de ideias, afetos, potencialidades e intensidades. São percepções construídas a partir de suas histórias de vidas, suas trajetórias acadêmicas, suas experiências, cada uma a seu modo, singular.

Antes de adentrarmos tal discussão é importante falarmos sobre esses espaços (hospitalar e domiciliar) incomuns à prática pedagógica. As classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar, como são conhecidos, foram pensados para àquelas crianças e/ou adolescentes que acometidos por graves problemas de saúde encontram-se impossibilitados de frequentar a escolar regular e, por esse fato, passam a vivenciar a escola dentro do hospital, da casa de apoio¹ ou do próprio domicílio. Devido as suas condições de saúde, as crianças e os adolescentes precisam se afastar do meio social, importante ambiente de socialização, para vivenciar uma rotina de exames e interconsultas² que acaba por afetar não só o paciente/estudante como também toda a família (BRASIL, 2002). O objetivo das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar é,

[...]elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002, p. 13).

A presença do professor no hospital surge para desconstruir ideias enraizadas no meio social abrindo espaço para fissuras, fazeres *outros*, trocas *outras*. Este é um espaço que, por sua própria peculiaridade, se faz em diferença ao da escola de origem dos estudantes. Para garantir o acesso a essa modalidade de ensino (classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar), existe atualmente no Brasil um arcabouço jurídico que garante sua implementação e efetivação. Foi a partir da Constituição de 1988, e posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o público infantil, que começamos a voltar nosso olhar para as necessidades das crianças e dos adolescentes hospitalizados, garantindo-lhes assim, direitos ao acesso à educação.

1 A casa de apoio é uma unidade que oferece acolhimento ao paciente e à família que necessita vivenciar um tratamento médico fora de sua cidade. Grande parte desses pacientes estão ali para tratar câncer, o que gera a necessidade de afastamento do seu meio social.

2 A interconsulta consiste na presença de um profissional de saúde em uma unidade ou serviço médico geral atendendo à solicitação de um médico em relação ao atendimento de um paciente.

Metodologia

Para adentrar esse campo em busca dos sentidos temos como intercessores o pensamento da Esquizoanálise de Gilles Deleuze e Félix Guattari propondo-nos a caminhar por modos de existir no plano da imanência, vertente que trilha caminhos nômades e aposta no domínio da experimentação, ou seja, defende *outra* forma de pensar fora do domínio da representação, apostando na invenção, nos fluxos e nos agenciamentos de um mundo que se compõe e decompõe pelas relações.

O método utilizado nessa pesquisa foi a cartografia, por apresentar-se aberto aos acontecimentos e aos movimentos. Adentramos o plano da invenção e não mais o da representação, do reducionismo, de um mundo supostamente dado. Ao utilizar a cartografia como método de investigação adentramos um espaço que não se submete aos ideais reducionistas, mas que se propõe investigar o coletivo de forças presentes em cada situação (ROMAGNOLI, 2009). Um dos dispositivos utilizados foram as entrevistas, no qual foi possível trazeremos à tona as falas das professoras que compõem o atendimento educacional hospitalar e domiciliar (ATEHD) da cidade de Itabuna, Bahia, que atuam na casa do Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GAAC) Sul Bahia e no Hospital Manoel Novaes. As entrevistas foram realizadas com seis professoras para a construção da dissertação que aqui, apresenta-se nesse recorte. Nossas conversações ao longo das entrevistas fizeram emergir palavras que, para nós, identificam as professoras nesse texto. São elas: *Potente, Afetiva, Desejante, Inventiva, Colaborativa e Resiliente*. Para além das entrevistas, outro dispositivo utilizado na construção desse estudo foi o *esquizodiário*, em que foi possível anotar acontecimentos e impressões pessoais a partir do contato com o GAAC Sul Bahia e sua equipe profissional. No *esquizodiário* estão as escrituras cujo teor exprimem as vivências que tivemos na casa de apoio e que possibilitaram compreender a pluralidade de vozes daquele espaço, implicando na construção de subjetividades *outras*, de encontros *outras* e, também, de compreender como eram realizados os atendimentos pedagógicos.

Produção *entre* sentidos

Os sentidos da escola são produzidos maquinicamente, afinal, somos todos uma máquina, como nos dizem Deleuze e Guattari (2017)! Operamos coletivamente, sempre em movimento, na criação de fluxos. A máquina professor que opera sobre a máquina estudante, a máquina hospital que opera sobre a máquina paciente... cada uma produzindo desejo, “não que o desejo seja o desejo da máquina, mas porque o desejo não cessa de fazer máquina na máquina, e de constituir uma nova engrenagem [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 148). O desejo implica um acontecimento como razão do encontro de potências, ou seja, o desejo produz a realidade, faz agenciamentos. Só há desejo agenciado ou maquinado. Trata-se de uma relação de implicação em que operam o conteúdo – corpos, afecções e espacialidades - e a expressão – regime de signos, enunciação, símbolos. Assim, para Deleuze e Guattari,

Nada de agenciamento maquínico que não seja agenciamento social de desejo, nada de agenciamento social de desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação. [...] A enunciação precede o enunciado, não em função de um sujeito que produziria este, mas em função de um agenciamento que faz daquela sua primeira engrenagem, com as outras engrenagens que seguem e se colocam no lugar aos poucos. [...]. Não basta dizer que o agenciamento produz o enunciado como o faria um sujeito; ele é em si mesmo um agenciamento de enunciação em um processo que não deixa lugar para um sujeito qualquer assinalável, mas que permite tanto mais marcar a natureza e a função dos enunciados, já que estes não existem a não ser como engrenagens de um tal agenciamento (não como efeitos nem produtos) (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 149 - 153).

O agenciamento se apresenta como agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico do desejo. Ele é o cofuncionamento de diferentes elementos. Heterogeneidade. Multiplicidades. O agenciamento compõe uma rede de múltiplas conexões que ultrapassa a lógica da dicotomia, em que estão presentes três processos: o saber, o poder e a subjetivação. “O agenciamento é a articulação entre o diagrama e suas formações concretas de fazer ver, de expressar e de modos de subjetivação, constituindo enunciações, visibilidades distintas, acontecimentos e modos de ser” (HUR, 2019, p. 37). O agenciamento, então, produz acontecimentos, sua potência em agenciar gera movimentações.

As professoras que compõem o ATEHD agenciam movimentos, processos e caminhos criando acontecimentos. Um fazer atravessado pelas linhas que nos compõem; pelas afecções geradas em cada encontro, produzindo, cada uma a seu modo, sua tradução acerca da escola e de seus modos de ser professora.

Aqui, não nos cabe categorizar ou comparar as falas das professoras, já que não nos dedicamos a adentrar o campo da representação e dos reducionismos, caminhamos na tentativa de cartografar a produção de sentidos que tem como “produto” a tradução que não tenta ser una ou unânime, mas singular. Transitando entre caminhos “pós” vamos capturando movimentos que se fazem em multiplicidades, em intensidades. Não nos interessa nesse texto buscar as regularidades das falas das professoras, mas as intensidades que emergem de seus discursos, de seus enunciados.

Sentidos *entre* afetos

Os encontros com as professoras do ATEHD evidenciaram os movimentos que ocorrem na vida, forças que nos atravessam e se dão de forma imbricada no *entre*, afinal, “tudo é e está em movimento, não havendo lugar para algo superior, transcendente” (RAIC, 2020, p.60), fazendo emergir modos de ser escola e de ser professora. Nossas conversas transitavam pelo *entre* da formação, do luto, do currículo, da escola, da família, do adoecimento, da pandemia.... foram diálogos que trouxeram à tona os planos da experiência: a *experiência de vida* e a *experiência pré-refletida*.

[...] “experiências de vida”, [são aquelas] que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre história de vida, ou seja, o narrado sobre suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como conteúdo vivido. Já a experiência pré-refletida refere-se a processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advém todos os conteúdos representacionais. (TEDESCO; SADE; CALIMAM, 2016, p.95).

Nesse processo de coconstruir mapas fomos tecendo nossas percepções sobre os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares sendo atravessadas pelo que nos toca e nos afeta. Vemos a vida movida pelos encontros, “produzindo simultaneamente multiplicidades e singularidades no plano de imanência” (RAIC, 2020, p. 60), dando abertura para nos aproximar da potência que há nesses espaços, potência esta que é capaz de “tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde”, como diz Manoel de Barros. Foi a partir dessas experimentações e de desconstruir ideias que fomos traduzindo nossos encontros ao modo de pesquisadoras-tradutoras que, atravessadas por suas linhas e suas multiplicidades, vão tecendo esse texto por um olhar que não é único, nem uno; segue questionando verdades absolutas e reflete as possibilidades *outras* em se construir sentidos (de escola). Assim, não podemos dizer que a tradução fracassa, pois, “no momento em que se assume que o sentido não está no texto, mas se constrói valendo-se dele, valendo-se da intervenção de um sujeito, torna-se possível afirmar que *a desconstrução não prega a verdade*” (SISCAR, 2012, p. 47- 48, grifo do autor). O que trazemos, portanto, é apenas uma percepção frente às multiplicidades de olhares que se podem construir.

Sentidos transitantes *entre* movimentos molares e moleculares

O papel da professora no espaço hospitalar e domiciliar não pode ser confundido com o papel de cuidadora. Esse campo de atuação docente é novo para muitos profissionais de saúde e até mesmo para a classe profissional dos professores que, historicamente, só os pensava em escolas e que chegava a desconhecer o fazer do professor nesses locais. Isso pode ser sentido na afirmativa de *Afetiva*, que assim nos relata:

Quando eu falei que ia trabalhar [com crianças em situação de adoecimento, ouvi]: “oh! É sua cara, é o seu jeito”. Pensando assim, vou ser ‘enfermeira’. Eu não sou enfermeira, eu sou professora, [...] é diferente! Você tem todo um preparo, tem toda uma questão de estudo para você estar lá [no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar]. Não é de qualquer maneira e nem de qualquer jeito (*Afetiva*).

Com essa fala *Afetiva* problematiza um discurso insistente de que o fazer da professora no contexto hospitalar e domiciliar é de um agente do “cuidado” como se essa escola fosse um passatempo, não tivesse uma intencionalidade pedagógica ou que essa criança e esse adolescente em virtude da situação de adoecimento fossem incapazes de aprender/estudar. Ao pensarmos dessa forma, adentramos num território estratificado de reproduções de discursos construídos do que é ser professora. Mas, o que pode uma professora? Seu fazer em algum momento pode ser atrelado ao fazer de ‘alguém que cuida’? É preciso compreender que ser professora é uma tarefa profissional e que, como aponta Freire (1997), tem suas exigências. Para esse educador, trata-se de

[...] mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 08).

É preciso problematizar esse lugar da professora como cuidadora, subtraindo do seu fazer as suas competências docentes. Estar professora no hospital ou em domicílio é desconstruir ideias enraizadas, abrir fissuras e, quem sabe, construir possibilidades *outras* dadas as especificidades desses espaços. Entretanto, é preciso dizer que o cuidado faz parte do trabalho docente, uma vez que qualquer prática educativa precisa ser realizada assumindo os princípios do cuidado. O que aqui provocamos em modos de discussão no campo pedagógico é que um aspecto não se reduz ao outro.

A professora possui a capacidade de agência, ou seja, possui as “possibilidades de compor e agenciar movimentos, processos, estratos, caminhos, realizações, conjuntos e relações de forças” (HUR, 2019, p.36) fazendo emergir uma escola que, dadas as atuais condições dos estudantes, precisa se adaptar as suas necessidades dando abertura para afetar e ser afetado pela multiplicidade decorrente de cada encontro. Cada movimento provoca desterritorializações e reterritorializações. Somos a todo tempo impactados pelo “fora” que nos desloca para novos territórios existenciais e vivenciar a escola nesses espaços é desterritorializar-se e reterritorializar-se. Esses movimentos que a professora faz se dá inicialmente ao ingressar nessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, na adaptação que é necessária experimentar, pois, esse profissional precisa estar ciente da rotina hospitalar e de sua dinâmica, bem como da capacidade de avaliar o ambiente frente às mudanças dos quadros de saúde dos estudantes, para que possa atuar da melhor forma possível.

Diante das demandas que os espaços hospitalares e domiciliares colocam às professoras que atuam no ATEHD, há uma exigência de formação mínima preferencialmente em Educação Especial

e/ou especializações que dialoguem com o fazer do professor dentro desse ambiente. Conforme o caderno “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar; estratégias e orientações”:

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. **[O professor]** deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares (BRASIL, 2002, p.22, grifo nosso).

Vemos que estar professora nesse espaço é pensar a educação dos/nos encontros entre os corpos, bem como as composições e decomposições que eles podem gerar. À vista disso, instaura-se uma “ética da potência”, uma articulação entre as forças e os modos de afecção, isto é, de criação e de produção. Nesse momento do adoecimento os encontros entre professora e estudante somam não só aprendizagens, mas, também, afetos. Assim, essas conexões se fazem em suas várias potencialidades. Vemos, então, os sentidos do estar sendo professora caminharem em diversas direções:

[...] o professor vai para aquele espaço [hospitalar e domiciliar] para lembrá-la [as crianças] todos os dias de que ela é uma criança. Lembrar que ela pode aprender, lembrar que ela pode brincar (Potente).

O trabalho pedagógico hospitalar [...] devolve a essa criança a alegria do dia, sabe? (Inventiva).

O vínculo afetivo com o professor é muito grande porque que nós somos para eles é alegria. Nós não levamos injeção, não levamos anestesia, nós não levamos nada que causa dor para eles, então essa ligação é muito forte! O nosso papel é alegria mesmo [...] envolve muita alegria, envolve muito o professor querer estar ali também, ter paciência, porque exige muita paciência, muita paciência mesmo e principalmente afetividade e empatia, porque se você não tiver empatia, não souber se colocar no lugar daquela família, fica muito difícil (Afetiva).

A partir desses enunciados observamos que o ser professora no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar não se restringe a uma ação apenas pedagógica, de compartilhar conteúdo e aplicar atividades, é algo que extrapola os muros dessa relação para adentrar um campo da afetividade, da escuta, do acolhimento, de olhar esse sujeito dentro do seu contexto, o sujeito rizomático. Daí poder dizer que a docência se expande em direção ao cuidado, sem a ele se reduzir. As professoras trilham novos caminhos em que se faz preciso (re)construir o ser-criança, o ser-adolescente e o ser-estudante. Essa desconstrução se faz atenta as particularidades que o adoecimento traz para a vida das crianças e dos adolescentes, em que os atendimentos assumem um lugar de potência de bons encontros, pois, se torna o lugar seguro, em que a criança é vista como criança, o adolescente é visto como adolescente e o ser “paciente” sai de foco para explorar as multiplicidades de tornar-se. Nesse momento a professora se lança em devires *outros*, pois “o devir não produz outra coisa senão ele próprio” (DELEUZE; GUATTARI, 2012 p. 19).

A professora frente à situação adversa passa a construir outras formas de “estar sendo professora”. Pensamos em uma professora que vai para além da utilização de metodologias e

ferramentas didáticas, mas de alguém que passa a compreender esse espaço a partir de um olhar inventivo, como nos adverte Vaz,

Inventar modos de existir professor não significa abandonar tudo o que já se sabe para encontrar novos conhecimentos mais adequados. Os próprios conceitos que já possuímos nos servem como possibilidades de encontros com outras experiências. Não se trata de um abandono, mas de uma reterritorialização (VAZ, 2012, p 03).

Podemos, então, pensar esse movimento a partir de devires, sendo que “o devir é o próprio movimento de constituição e desaparecimento das singularidades, a emergência do mundo em toda sua multiplicidade...” (VASCONCELOS, 2005, p.152). Esse processo é visto por Deleuze e Guattari (2012) como involutivo, criador, como multiplicidade, ele não se dá pela identidade, imitação ou mesmo semelhança.

O professor que se lança em devir à espreita de algum acontecimento, se vê tendo que agir, pois envolto desse processo ele depende da intensidade com que atravessa os espaços e as relações que estabelece ao longo da sua caminhada. O “ser” professor, essencializado, no sentido de utilizar padrões universais, abre espaço para o acaso, para uma necessidade de diferença (VAZ, 2012). Na relação composta por velocidades e lentidões a professora do ATEHD faz um devir, uma aliança, uma involução criadora.

Desse modo, propomos neste texto apresentar, junto com os intercessores, o que emergiu em nós, sem negar ou reduzir um pensamento e a multiplicidade de ideias e visões que existem. O exercício é de poder caminhar pelo meio, pela conjunção “e..e..e”, pois, “há nesta conjunção uma força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.48). A professora do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar constrói o olhar singular de uma diferenciação, que opera não a partir do poder, mas sim da potência, com a proposta de invenção, de criação de formas *outras* de ser, que não é ou está reduzido ao “ser paciente”, mas do que o corpo estudante pode, afinal, o que pode um corpo?

O grau de potência dos corpos é considerado a partir dos agenciamentos, dos encontros e das relações que se inserem. Assim, o grau de potência dos corpos sofre variações a partir dos encontros que experienciamos. Cada corpo recebe ‘marcas’ desses encontros resultado das forças que vêm de fora, dos fluxos e linhas, aumentando a nossa potência de agir ou diminuindo nossa potência de agir.

Há **composição** quando os corpos se compõem para formar um todo mais potente, quando as forças ativas se adicionam. E há a **decomposição** quando um corpo subtrai algo do outro e destrói a coesão de suas partes. Se o corpo de compõe com o outro, potencializando-o, considera-se que há um **bom encontro**. Todavia, se um corpo se liga a outro despotencializando-o, isto é, decompondo a potência daquele ao qual se vincula, tem-se um **mau encontro** (HUR, 2019, p.25, grifos do autor).

Portanto, temos a produção tanto de afetos alegres quanto tristes e isso irá depender do tipo de encontro que temos, se um bom ou mau encontro. Observamos nas falas das professoras a vontade em gerar bons encontros.

[...] eles gostam de estar com a gente, às vezes tem uns que não querem fazer a atividade, mas eles gostam de estar com a gente (Afetiva).

E eu acho que uma figura representativa do professor no momento do adoecimento, no momento do tratamento, [é] quando você vê aquela imagem de alguém segurando a sua mão. É como se a criança... a primeira mão que ela procura ali é a nossa. E ela se sente segura, ela confia para conversar

coisas, para estar junto [ouvira]: “oh tia, vai comigo?”; às vezes: “tia eu vou precisar trocar o meu acesso hoje, você vai comigo?”. [...] a gente constrói uma relação muito forte, afetiva, uma cumplicidade que é incrível (Potente).

Esse bom encontro gera paixões alegres, boas para o corpo, pois aumenta a potência de agir do corpo dessas crianças e adolescentes que, “uma vez preenchido pela afecção positiva, busca manter essa alegria ou o objeto que a fomenta, cultivando um ciclo de ascendência ativa” (HUR, 2019, p.26). A escola nesse sentido busca explorar as possibilidades deste corpo, pois, “não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 45). O corpo-paciente vive uma rotina exaustiva, de exames, tratamentos médicos, medos... para além de um corpo-paciente, ele poder ser um corpo-outro que é afetado e afeta, produzindo ações e paixões que lhe permita a construção de um corpo mais potente

A possibilidade de gerar bons encontros também pode se fazer presente nas escolas de origem dessas crianças e adolescentes e, nesse sentido, pouco se distanciam dos atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares. No entanto, uma das diferenças entre a escola de origem e a escola no hospital e na casa se dá, principalmente, nos espaços físicos. Tanto o hospital quanto a casa precisam de adaptação, de forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento, necessitando de mobiliário adequado, instalações sanitárias próprias e espaço ao ar livre para realização de atividade no caso dos hospitais.

Quando não for possível o deslocamento da criança ou adolescente internado para tais espaços o atendimento deverá ser realizado de forma individualizada no próprio leito. No domicílio e nas casas de apoio tais adaptações também se fazem necessárias. Essas especificidades nos mostram uma face da esquina da escola, um território que ora se assemelha a escola comum, ora se faz em diferença. Pudemos observar de perto essa esquina em uma visita que realizamos na casa de apoio do GAAC Sul Bahia e no hospital Manoel Novaes onde os atendimentos acontecem.

Fui recebida pela diretora do ATEHD que me apresentou todas as instalações da casa. O primeiro que conheci foi o cantinho do aprender, espaço onde ocorrem os atendimentos pedagógicos. Cheguei em uma sala grande, bem colorida e alegre, cheia de materiais como papel, hidrocor, cartolina, brinquedos... essa estrutura não tinha a presença de carteiras ou algo que remetesse a uma sala de aula, mas sim um espaço livre e aberto. Mas, logo me deparei com duas salas, uma voltada para as crianças pequenas e outra para os maiorzinhos, essas, já tinham a presença de carteiras escolares e quadro em um formato semelhante à de uma sala de aula. Já no hospital pude encontrar o mesmo cenário, na brinquedoteca da pediatria, onde os atendimentos acontecem, vi uma estrutura semelhante a de uma sala de aula e outras duas que fogem à lógica da escola comum que é a necessidade de trabalhar no leito da criança, e aqui é preciso de fato, se adaptar, e na ‘sala de espera’ do ambulatório onde os professores desenvolvem oficinas e atividades no local em que as famílias aguardam para serem atendidas. A sala de espera é um espaço aberto que pode ter a participação não só das crianças e dos adolescentes como também dos pais/responsáveis. Todos os espaços têm muita cor, gravuras, alegre algo que destoa do ambiente hospitalar em si que é sempre monocromático com enfermeiros e médicos vestindo jalecos brancos bem parecidos (Esquizodiário, 08/11/21).

O atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar no ATEHD não foge de seu objetivo que é possibilitar a essas crianças e adolescentes a continuidade do seu processo de escolarização para, posteriormente, retornarem as suas escolas de origem. As professoras compreendem que esses atendimentos são temporários e visam impedir um ‘atraso’ no desenvolvimento. Por transitarmos em linhas molares e moleculares³, o território ora se apresenta em movimentações gerando processos de mudança, ora se mostra estratificado, preso as regras institucionais. As falas a seguir nos apontam para o que as professoras observam e desenvolvem dos seus atendimentos pedagógicos.

Porque uma das propostas do atendimento educacional hospitalar/domiciliar é você fazer essa ponte entre a criança e o adolescente que está fora da realidade normal. [...] você tenta também trazer essa prática para eles de ação e reflexão. É um trabalho educacional, só que com a visão sobre a realidade em que eles se encontram hoje; eles são vistos como pessoas capazes, [...] então a gente acredita que o que ele está passando é temporário, é o momento [...] (Desejante).

[...]a gente faz essa rede de trocas de interação, então o meu papel é no brincar, para trazer essa criança [para a socialização]... não entrar no mutismo seletivo! Fazer com que ela não entre em depressão e naquilo que for possível eu estimular [como] a coordenação motora, a fala. Então, eu tenho uma ligação com a educação regular, [já que] eu vou possibilitar essa criança o seu retorno (Resiliente).

Tais enunciados caminham no sentido de “elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento” (BRASIL, 2002, p.13) das crianças e dos adolescentes. Assim, os atendimentos pedagógicos voltam-se para a necessidade e a realidade dos estudantes buscando adaptações frente às adversidades. As professoras constroem uma escola que transita entre as forças instituintes que “são as forças produtivas de lógicas institucionais” (BAREMBLITT, 2002, p.59) e as forças instituídas “que é o efeito da atividade instituinte” (BAREMBLITT, 2002, p.30). Essa movimentação entre o instituinte e o instituído nos diz de processos iniciais de mudança, de criação, de pensar uma forma outra de ser escola, mas há a captura e seu resultado é o instituído, apresentando-se de forma estática, molar. Vale ressaltar, como aponta Barembritt (2002), que não existe o bom (instituinte) e o mal (instituído), não podemos pensar a partir dessa dualidade, pois, “o instituinte careceria completamente de sentido se não se plasmasse, se não se materializasse nos instituídos. Por outro lado, os instituídos não seriam efetivos, não seriam funcionais, se não estivessem permanentemente abertos à potência instituinte” (BAREMBLITT, 2002, p.30). Construir a escola dos atendimentos hospitalares e domiciliares é estar nessa esquina de reconhecimento das suas potencialidades e ao mesmo tempo da sua estratificação.

Outro ponto que permeia os enunciados das professoras do ATEHD é o reconhecimento dessa modalidade de ensino enquanto direito das crianças e dos adolescentes no país. Em nosso diálogo elas enfatizaram a importância da continuidade dos processos de ensino - aprendizagem na vida deles para que possam, futuramente, retornar para a escola de origem sem “defasagens”, ou seja, sem a distorção idade-série. Sobre isso, dizem:

[...] eu pelo menos tento o tempo todo estar trazendo que ele, naquele momento, está adoecido, mas ele não deixa de ser estudante, ele não deixa de ser um cidadão que tem direitos ao estudo. Ele não está indo à escola porque ele não quer, mas, por causa da situação de saúde dele. Ele precisa entender que ele tem esse direito, de estar sendo

³ As linhas molares referem-se aos processos e formações rígidas e estáveis. Esta é a linha que estrutura o caminho institucional da vida do indivíduo. Já as linhas moleculares são mais fluidas, permite flexibilidade, o que pode gerar desvios, dobras, rupturas, podendo trazer processos de mudanças (HUR, 2019, p.17).

acompanhado educacionalmente para que ele não fique defasado (Resiliente).

Quando você fala da questão da educação dentro do hospital é um direito deles. É o direito de aprender deles independentemente das condições em que eles estão. É um direito garantido por lei ter acesso à educação [...]. E o nosso papel além de fazer esse direito acontecer, tem essa questão (essa ligação com eles), a afetividade que é muito importante. [...] muitos [pessoas] entendem que aquilo ali não é importante [educação], porque eles estão ali para cuidar da saúde, o importante para eles ali é a saúde, então o perfil também desse professor é estar conquistando, explicando, buscando meios da família entender que é direito daquela criança e é garantido por lei, a gente não pode esquecer isso, é garantido por lei, tem que fazer com que eles entendam isso. A preocupação deles mesmo é com a saúde dos filhos, então eles acham que as crianças podem aprender depois. Eles não entendem que uma criança de 4 anos, se perder aquela etapa, vai ter um prejuízo na frente; se ele perder a etapa de 2 anos ele vai ter um prejuízo quando tiver 4 anos, cada um tem sua fase (Afetiva).

[...] no momento que esse adolescente sai da sala regular ele já perde [em aprendizagem e desenvolvimento]. Entra, então, o atendimento educacional hospitalar e domiciliar paralelo ao atendimento educacional regular para estar suprindo, para tá atendendo as demandas fáticas porque são fatos, né? A realidade está posta e também atendendo às prescrições legais porque é previsto hoje em lei que a criança, que o adolescente e o adulto que se encontram afastados da escola regular por conta de adoecimento tenha esse acompanhamento (Desejante).

É dar continuidade a escolarização dessa criança e desse adolescente quando tiverem fazendo tratamento [...]. E o objetivo geral mesmo é que continue estudando para conduzi-lo quando voltar para escola regular e não venha ter tantas defasagens né (?), ter tanta dificuldade de aprendizagem (Colaborativa).

Nos enunciados das professoras é possível perceber suas compreensões acerca do direito das crianças e dos adolescentes terem acesso à educação nos ambientes hospitalares e domiciliares. Porém, será que os atendimentos pedagógicos caminham para uma lógica de manter esse público estudando visando sobremaneira a obrigação produtiva do sistema de que não podemos ficar “para trás”? Será que o sujeito que não acompanha as demandas sociais impostas pela sociedade é visto como alguém defasado? Será que essa lógica serializada da escola não pode ser melhor tensionada a fim de perspectivarmos novas organizações do tempo na escola? Por que, mesmo reconhecendo as (ad)versidades vividas pelos estudantes mantemos como preocupação uma suposta defasagem? Essa preocupação com a defasagem é bastante evidente nos discursos agenciados na prática educativa escolar ou não escolar. E, embora não seja essa a questão que nos move nesse trabalho, nos chama a atenção essa preocupação ser tão compartilhada entre as professoras. Afinal, estão elas agenciadas maquinicamente para a manutenção de uma escola serializada, sequenciada? Acreditamos que seja um aspecto que não podemos desprezar quando tratamos de estudantes que experimentam as fronteiras saúde-doença e vida-morte.

Sabemos que as leis e resoluções quase sempre são constituídas pelas linhas molares, configurando-se como importante documento para a efetivação e implantação

das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar na nossa sociedade já que elas são vistas como políticas públicas na área da Educação. Todavia, sabemos também que cabe ao Estado a aplicação [ou não] das leis e de que modo. Assim, as políticas públicas se apresentam como uma forma de governabilidade e visa a efetivação da lógica do Estado. Para Hur,

As políticas públicas são práticas de Estado que operam de forma capilarizada e regionalizada, em distintas instâncias, como na saúde, educação [...]. Não se restringem à espacialidade dos estabelecimentos do Estado, como escola, hospitais e quartéis militares, uma vez que se singularizam por ultrapassar a clausura das Instituições concretas. São nova tecnologia, pois efetuam a governabilidade estatal em campo aberto e utilizam-se dos saberes disciplinares para a gestão da vida (HUR, 2019, p.163).

As políticas públicas, então, chegam até a população por meio de equipamentos concretos, resultantes de diferentes relações de forças no campo da gestão social. Os aparelhos estatais, o capital, os saberes e tecnologias funcionam como uma extensão do Estado, com base na estratégia neoliberal para conseguir obter uma maior eficiência e rendimento na administração governamental (HUR, 2019). Dessa forma, a política pública está inscrita em três tipos diferentes de diagramas de forças: captura, disciplina e rendimento. “Captura por portar e transmitir a lógica soberana do Estado. Disciplina por atualizar e agir por meio de saberes disciplinares e codificadores. Rendimento, por suas metas e ações norteadas pela axiomática do capital e a utopia da máxima eficácia (HUR, 2019, p. 164).

É nesse sentido que as leis e resoluções criadas pelo governo para a efetivação das classes hospitalares e dos atendimentos pedagógicos domiciliares surgem enquanto política pública de controle do Estado a partir de uma lógica de poder sobre a vida dos indivíduos, passando uma falsa ideia de autonomia e transformação social. Pelo contrário, caminham no sentido da não transformação e da permanência do mesmo. Sua captura atua a partir de forças centrípetas na tentativa de conservar os códigos instituídos em funcionamento. Assim, quando *Afetiva, Resiliente e Colaborativa* apontam para os atendimentos como direito e sua efetivação para um “não atraso” desses estudantes, nos encontramos numa esquina muito tensa, afetada por correlações de forças, diagramas de poder, que insistem em manter o sentido da escola como um lugar de produção de subjetividades modelares. Este é um campo molar em que a instituição, e aqui nos referimos a Educação, “tem como principal objetivo a modelização do corpo e dos modos de subjetivação” (HUR, 2019, p.82). Ao não questionarem essa conservação dos fluxos sociais estratificados da fixação e da permanência, estamos contribuindo nessa manutenção dos movimentos do Estado que, de fato, não visam transformações ou mudanças. Dessa forma, as políticas públicas,

[...] raramente problematizam as relações de poder instituídas ou fomentam processos de insurgência ou participação direta nos espaços macropolíticos. Portanto, tais políticas por serem práticas de Estado, carregam em si sua razão governamental e, por conseguinte, contribuem para a manutenção da heteronomia social, tendo em vista a sua natureza eminentemente conservadora. Portam uma lógica vertical que incita mais a conservação do que a transformação (HUR, 2019, p. 165).

Vemos nesse processo a necessidade de desconstruir ideias que caminham por relações de forças, de poder e potência, de linhas molares e moleculares. Afinal, nossas linhas e movimentações não assumem uma única posição do *aqui* ou *ali*, ela transita no e *aqui...* e *ali...* e *acolá...* Os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares também compõem uma macropolítica e uma micropolítica que, segundo Hur,

A macropolítica corresponde ao molar, à política

instituída e estratificada, ao Estado, partidos políticos e conjuntos sociais instituídos. Busca analisar as relações de poder e embates nas instâncias dos processos decisórios. A micropolítica corresponde ao molecular, as forças instituintes e móveis. Investiga as relações de forças articuladas aos agenciamentos desejantes no campo social, seja nos grandes ou pequenos conjuntos, compreende as forças do desejo (HUR, 2019, p. 41).

O que há na maioria das vezes são fenômenos sociais que podem funcionar de forma molar, rígida, estratificada ou de forma molecular, reacionária. A escola de forma geral é vista como esse campo estratificado de segmentaridades rígidas onde se reproduzem as dualidades do mundo, tolhendo os sujeitos a viver possibilidades outras. No entanto, para além da rigidez, a escola também pode se tornar um lugar de potência, na construção de processos nômades, estas sim, caminham por uma micropolítica “A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 133). A professora no atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar cria uma *outra* escola ao se deparar com as especificidades dos estudantes e ao mesmo tempo reproduz às normas e regras de uma escola comum. Tensões entre a molaridade e a molecularidade produzidas e agenciadas nos discursos, cujas equações parecem nos levar a um campo diagramático, indescritíveis, até que sejam atualizadas. Todavia, podemos dizer que quando uma sala de aula vai ao leito, à casa, à brinquedoteca e a um atendimento individualizado escapa ao “tradicional”, atualiza e constitui sentidos *outros* para a escola, mas incide também na possibilidade de retornar aos processos de modelização da subjetivação das crianças e dos adolescentes atuando na “codificação dos pensamentos e condutas, propagando formas normatizadas de pensar, simbolizar, afetar-se e agir, que devem possuir uma permanência” (HUR, 2019, p.83).

Essa cartografia produzida na casa de apoio GAAC Sul Bahia nos mostra uma escola que não é a escola a qual estamos acostumadas, historicamente. Não existe, de certo modo, uma rotina estruturada em disciplinas, horários de aula, professoras à frente de uma classe, pois o estudante que está num dia, pode não estar no outro; os imprevistos são inúmeros, sempre permeados pela saúde das crianças e dos adolescentes.

Os aspectos micro e macro estão atuando concomitantemente em que as micropolíticas rompem com as concepções já instituídas, promovendo transformações, ora mais visíveis, ora menos visíveis. Nesse caso, transformações não apenas da continuidade de um processo que é seu por direito, mas de reconhecimento deste sujeito e das potencialidades deste corpo. Por outro lado, não podemos desprezar a intensidade dos movimentos macropolíticos, que atravessam esse fazer quando, por exemplo, um dos objetivos do professor é moldar esse aluno à escola atual para que ele saiba se comportar quando seu retorno for possível. É nesse sentido que a modelação se faz presente nos atendimentos pedagógicos, como pode ser notado na narrativa de *Desejante*, que assim nos diz:

[...] tem um adolescente mesmo que ele *tá* afastado da escola há muito tempo, mas é muito tempo mesmo, então, às vezes ele tenta pôr o pé na cadeira.... antes era só assim, aí agora eu digo: “vamos conversar um pouquinho, vamos **alinhar**”, [agora] ele fica uma hora sentado, ele não tinha esse costume, então aos poucos, cada dia eu vejo como ele está mais **disciplinado**, **o corpo dele já está atendendo a esse chamado** que o estudo requer, o estudo requer que você sente se concentre, porque eu sei que a escola vai exigir isso dele, então, aos poucos ele *tá* [se alinhando] a cada dia, ele já senta direito, ele já tem a rotina dos horários (*Desejante*, grifos nossos).

Na fala de *Desejante* notamos a necessidade que as práticas escolares instituídas têm em encaixar o corpo-estudante em um molde normatizador. Há um agenciamento maquínico presente nas práticas discursivas que captura e subjetiva o corpo, alinhado ao que se define como modelo,

como padrão, como desejável, afinal, está implícito que, o que se pretende muitas vezes com os atendimentos pedagógicos é justamente o retorno à escola de origem dessa criança e desse adolescente. Então, os mecanismos de controle estão/estarão por lá, dizendo o que é certo e o que é errado, fiscalizando os corpos para que mesmo adoecidos eles entrem no padrão e regras sociais. Parece-nos que está aí alguns dos sentidos da escola que insistem em se manter, mesmo que tais sentidos não se reduzam em si mesmos.

Assim sendo, a esquina da educação no hospital e na casa se faz por processos labirínticos quando reconhecemos suas potências e seus bons encontros ao mesmo tempo em que ainda transitamos por um modelo de escola que caminha por linhas duras, pela dualidade cujos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos são definidos, como o do professor versus estudante. Esses movimentos em direção a “disciplinar” os corpos estabelecem controle na tentativa de manter os padrões tidos como “adequados” para a sociedade, barrando o que é tido como inapropriado. Os atendimentos pedagógicos hospitalares e domiciliares não podem ocupar esse lugar de garantir a perpetuação e reprodução das normas na perspectiva futura do retorno à escola de origem sem “prejuízos”.

Esses movimentos intensos, fluxos esquizos, é o que produzem sentidos a essa escola, que está nas esquinas (do hospital, da casa, da escola). Escola que, por suas peculiaridades, exige dessa professora uma *outra* construção do que é ser professora, do que são os currículos, pois, ela [a escola] é atravessada pelo luto, pelo inesperado, pelo imponderável. Assim, a escola no hospital e na casa se faz por suas singularidades em compreender os contextos; é olhar pelo particular e em reconhecer as possibilidades de ser desse corpo-paciente, corpo-estudante, corpo-filho, corpo-criança... encarar os atendimentos como encontros potentes gerando bons encontros a esses sujeitos é o que faz a roda do desejo girar na produção de subjetividades singularizadas.

Considerações Finais

No presente texto visamos discutir os sentidos de escola para a ambiência do hospital e da casa. O que percebemos é que cada professora construiu para si os sentidos da escola. Sentidos esses permeados por fazeres que, por vezes, se assemelham a de uma escola tradicional, com suas salas de aulas, seu quadro branco, suas carteiras individualizadas, com discursos que reproduzem um modelo de certo versus errado, de papéis bem definidos do professor versus estudante. Outras vezes, esses discursos “transvê o mundo”, como nos diz Manoel de Barros (2016), com possibilidades *outras* de construir escolas *outras*, que se fazem únicos pelos indivíduos que a compõem, atravessados por suas histórias e subjetividades singularizadas que em nada tem a ver com a identidade, mas com a diferença.

Essa escola então, caminha por linhas molares e moleculares, afinal somos um emaranhado, somos feitos de linhas! E as linhas que nos compõem, faz escola. Cartografar os sentidos de escola a partir do olhar das professoras-tradutoras é adentrar o campo das multiplicidades, heterogeneidade. De uma escola de se faz como vontade de potência, um convite a criação, a insurgência, ao nomadismo, a experimentação, a singularização.

Referências

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Editora Instituto Félix Guattari, 5ª edição, Belo Horizonte, 2002.

BARROS, Manoel de. **LIVRO SOBRE NADA**. Editora Alfaguara, 1ª edição, 2016

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990-ECA, Brasília, DF.

BRASIL, Ministério da Educação. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias

- e orientações. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Editora Escuta, São Paulo, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Editora 34, São Paulo, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 01. Editora 34, São Paulo, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.04. Editora 34, São Paulo, 2012
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Editora 34, São Paulo, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka por uma literatura menor**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa escrever**. Editora Olho D'Água, São Paulo, 1997.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.
- HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, Política e Esquizoanálise**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2019.
- RAIC; Daniele Farias Freire. **O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade**. Editora Appis, 1ª ed, Curitiba, 2020.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, n. 21, PUC –MG, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 de dez. 2021.
- TEDESCO, Silvia; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre, Sulina, 2016.
- SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 2012.
- VASCONCELOS, Sandra Maria Farias. Histórias de formação de professores para a Classe Hospitalar. **Revista Educação Especial**, v.28, n.51, jan-abr 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9118/pdf>. Acesso em 05 dez. 2021
- VAZ, Tamiris. Docência em deriva: atravessamentos de um devir professor. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 2012. IX ANPED Sul. **Anais ANPED Sul**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1243/790> Acesso em 20 nov. 2021.

Recebido em 21 de abril de 2022.

Aceito em 16 de agosto de 2022.