

“ESTAR JUNTOS”: O COTIDIANO ENTRE HOSPITAL, ESCOLAS E POÉTICA DA DIFERENÇA.

VANNINA SILVEIRA*
ANELICE RIBETTO*

RESUMO

Este ensaio constitui-se por fragmentos da pesquisa *Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital*. Dita pesquisa cartografa a produção poética de políticas públicas e práticas de educação especial e inclusão que se dá entre escolas e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas, em Itaboraí, Rio de Janeiro. Assim, acompanha alguns movimentos da pesquisa, que propõe narrar, por meio de crônicas – escritas e imagéticas -, a experiência de escolarização no hospital entre uma professora e um aluno, durante três anos, e seus desdobramentos e pensar a escola no hospital como escola outra, possível na potência do encontro e do “estar juntos”.

Palavras-chave: Diferença. Escola no hospital. Educação Especial e Inclusão. Experiência.

RESÚMEN

Este ensayo se constituye por fragmentos de la investigación *Ensayos para una investigación entre dos: crónicas políticas y poéticas entre escuelas y hospital*. Dicha investigación realiza una cartografía de la producción poética de políticas públicas de educación especial e inclusión, que se producen entre escuelas y hospital como espacio legítimo de escolarización de las personas que presentan condiciones físicas deficientes y severas, en Itaboraí, RJ. De esta manera acompaña algunos movimientos de la investigación, que propone narrar por medio de crónicas – escritas e imagéticas- la experiencia de escolarización, durante tres años, en el hospital entre una profesora y un alumno y sus efectos al pensar la escuela en el hospital como una escuela otra, escuela posible en la potencia del “estar juntos”

Palabras llave: Diferencia. Escuela en el hospital. Educación Especial e Inclusión. Experiencia.

ENSAIANDO, CARTOGRAFANDO, EXPERIENCIANDO E ESCREVENDO UMA EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA QUE PROBLEMATIZE A MESMIDADE

E se o outro não estivesse aí? (Carlos Skliar)

A experiência de escolarização narrada nesse texto foi construída a partir do encontro (de uma professora) com Wenderson, na pediatria do Hospital Municipal Desembargador Leal Junior, na cidade de Itaboraí/RJ, no final de 2007.

Fui até lá fazer contação de história com um grupo de amigos. E Wenderson estava lá, fazia mais de um ano, porque a Distrofia Muscular Progressiva de Duchenne exigia-lhe um aparelho de ventilação mecânica para respirar.

Estava lá, para além de um corpo com pouca mobilidade e com longa internação, um corpo adolescente e curioso que dizia de uma pessoa viva e artista.

Após esse encontro, surgiram outros de contação de história e teatro, mas já atuando como professora na rede municipal de ensino de Itaboraí e sabendo dos seus direitos legais à educação, convenci – não sem muita insistência – sua família, a secretaria de educação, a direção do hospital e o próprio Wenderson a voltar a estudar.

Talvez desejasse capturá-lo pela educação, pela legislação. Talvez estivesse pensado no Wenderson como aquele a quem ordenaria, conheceria, salvaria. Aquele a quem a escola ficaria *“ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre”* (SKLIAR, 2003, p. 27).

Mas como *alteridade radical*, como *“diferença que torna a lei da mesmidade impossível”*, Wenderson escapou-me por entre os dedos (Ibidem, p. 39).

Durante algum tempo, fui recebida nas aulas com Wenderson dizendo não querer aula.

– Ótimo, porque hoje estou muito cansada! Então vamos ficar conversando. – respondia a ele.

Conversávamos sobre a natureza, sobre o que nos divertia, sobre receitas, sobre livros, filmes, sabores, sobre como pensar melhor nosso tempo, sobre desenhos. Falávamos de salsicha e seguíamos falando do azul do céu e de mutação genética. Sobre o

que nos acontecia, fazíamos e sentíamos ao fazer. Conversa sobre o pintar, o desenhar, o ler, o duvidar, o perguntar, o criar...

*Vocês poderiam me perguntar: mas e a matemática, a geografia, a história? Sim, se trata de conversar sobre o que vamos fazer com o mundo e, portanto, o que vamos fazer com os conhecimentos do mundo, com a informação do mundo, com o que sabemos sobre o mundo, mas temos que nos cuidar. [...] A educação é a arte da conversa, que nos permite, que nos deixa, cuidar do mundo e cuidar do outro. [...] Por isso eu digo: o professor não ajuda, o professor cuida.*¹

E, assim, íamos nos cuidando, conversando, e, no “estar juntos”, as aulas se desenvolviam sem a professora “dar aulas” e sem o aluno “querer estudar”.

Implicada com o Wenderson e ele comigo, fomos abrindo brechas na expectativa e na qualidade da vida – das vidas. Expandindo-as. Construindo currículos vivos nos quais a inventividade, a arte, o desejo e a curiosidade eram o que possibilitava a pesquisa e a aprendizagem.

Ensaiaando uma pedagogia da diferença, jogamos com as (im)possibilidades, quando estamos disponíveis, atentos, sensíveis. Abertos para desestabilizar, afetar e ser afetado, desestruturar, brincar, jogar, aprender, ensinar, cuidar, conversar, pesquisar, escrever, ensaiar.

Ensaio de ser professora-aluna.

Ensaio de fazer pesquisa.

Enrubescço ao admitir o quanto rico, duro, (po)ético foi experimentar esta educação e poder revisita-la neste texto. Para Larrosa (2002).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais

¹ Fala do professor Carlos Skliar sobre *Aprender e Ensinar com a Diferença na Escola*, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, durante a manhã do dia 1º de abril de 2015.

devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 4).

Experimentando uma pesquisa ensaiada, que por si mesma diz das paixões, dos risos e enfados, vivo o exercício do ensaio como “*uma escrita e um pensamento que estabelece uma certa relação com a primeira pessoa*” (LARROSA, 2004, p. 36), e vivo o exercício de ensaiar-me no sentido de criar algo de/em mim na escrita e entre ela pensar, fazer e escrever a mim mesma no questionamento de estar sendo ensaísta.

Pensando em processos e caminhos, cartografia e ensaio, vão se articulando e compondo coletivamente um “*território*” que “*vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos*” (KASTRUP; POZZANA, 2009, p. 61). Dimensão processual que diz da condição de aprendente, necessária nas relações de alteridade, sobretudo, por não estar comprometida com possíveis representações e classificações de objetos.

Esse movimento – pesquisa ensaiada e cartografada – de exploração dialoga com a necessidade de acompanhamento dos processos que se dão durante o caminhar. Pois “*o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. [...] cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes*” (Ibidem, p. 59).

E por que *uma pesquisa* entre dois?

“*E se o outro não estivesse aí?*” (SKLIAR, 2003).

Porque sem o outro não seríamos nada (e não confundir esta frase com aquela outra que se pronuncia habitualmente nos enterros); porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver. (p. 29).

Wenderson está aí e aqui para ajudar a recriar a relação pedagógica que inventamos, para ajudar a produzir os gestos, para escrever e pensar sobre o que nos aconteceu pedagogicamente, o que a gente fez junto e os efeitos políticos e públicos desse encontro, como a criação em Itaboraí de uma política pública ligada ao direito de educação das pessoas hospitalizadas.

E outra coisa, os efeitos deste encontro não estão contidos naquele marco jurídico, que diz que todos os alunos têm de estar na escola regular.

Se Wenderson não estivesse, outros poderiam reivindicar o trabalho no hospital, mas, provavelmente, com a transitoriedade legitimada para os atendimentos educacionais especializados.

FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE UMA PROFESSORA E UM ALUNO — NO HOSPITAL E NA CASA

Para (des)tecer esta pesquisa *entre* dois, foi preciso encontrar-me com Wenderson em sua casa para que pudéssemos compor a história do trabalho que fizemos, não de forma linear e progressiva. Composição descomposta. Composição em fragmentos como um estilo de contar experiências. Fragmentos (des)compostos à medida que íamos pensando e conversando sobre eles. Fragmentos derivados da problematização da relação entre professora e aluno durante a escolarização no hospital, pensando “*a idéia de estar juntos que entranha a inclusão, a educação especial (como processo de alteridade)*” (RIBETTO, 2011, p. 3).

Conversamos, entre outras coisas, sobre: como eram as aulas e as formas de ensinar e aprender *entre* nós? Qual era a proposta oficial de trabalho e o nosso trabalho feito *entre* dois? Como sabíamos se estava bom ou ruim, para nós, o que estávamos aprendendo? Qual era o tempo oficial e o nosso tempo criando *entre* dois? Questões vistas sob a questão de pano de fundo: e se o Wenderson não estivesse aí? Como seria?

O fato de inaugurarmos aquele tipo de trabalho no hospital e não termos modelos e orientações permitiu muita liberdade pedagógica, sobretudo, por não ser visto e entendido como pedagógico. Para muitos, eu era a moça do jaleco rosa, a palhaça, a contadora de histórias, a animadora, a recreadora e nem sei mais o quê. Mas não abria mão e não deixava de ser para mim, para o

Wenderson, para a dona Fátima, modos outros de estar sendo professora. Professora-palhaça, professora-contadora de histórias, professora-animadora, professora-recreadora, professora-pesquisadora...

Mesmo para o Wenderson, que, em internações anteriores a de 2007, teve outras e em hospitais com classe hospitalar, a experiência de escolarização no hospital de Itaboraí foi bem diferente, devido ao longo período de internação, dando ao atendimento educacional especializado (AEE) em ambiente hospitalar, outro caráter que não de “atendimento” transitório como costuma ser.

A transitoriedade da classe hospitalar é ratificada no Artigo 13, da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, quando diz:

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).²

Com Wenderson, a “classe hospitalar” mais do que continuou seu processo de desenvolvimento educacional, na verdade, reiniciou, haja vista que não estudava há algum tempo e não estava matriculado na educação básica. O objetivo seguinte, proposto pela Resolução de reintegração, entendendo esse movimento como um retorno físico à escola, não foi alcançado, mesmo com sua saída do hospital para o atendimento em ambiente domiciliar. Assim, não se aplica com o Wenderson a mesma leitura linear da transitoriedade. Ele é a afirmação da diferença. Diferença que não está na política, está na vida.

² O artigo completo estabelece que: “Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. § 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. § 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.” (BRASIL, 2001, Art. 13).

Então seria possível pensar o espaço educacional no hospital, assim como o espaço educacional domiciliar, como diferentes contornos que assume o atendimento educacional especializado de “caráter transitório”? Ao não entender a educação no ambiente hospitalar como escolar, servindo apenas para a “reintegração”, despotencializa e desvaloriza esse lugar quando tal objetivo não é possível. Wenderson não voltou para a escola. Então, para que serviram suas aulas no hospital?

Interessante é perceber que, mesmo nos aproveitando da falta de padrão e modelo, de alguma forma e em alguns aspectos, eles estavam presentes e eram até desejados.

Muitas vezes, sentia-me perdida, sem lugar e sem diretriz e sem saber compor com isso. Viver no deslocamento cansava demais e carecia buscar em mim o que sabia de escola, de conteúdo, de avaliação para descansar um pouco. A necessidade, em alguns momentos, de um espaço organizado, identitário, com supervisão, direção, mostrava a atualização da *lei da mesmidade* escolar operando em mim. Esses modelos, as atividades, os mecanismos de avaliação, os parâmetros curriculares nacionais estavam – e estão – escritos no meu corpo e ninguém precisava dizer o que era para fazer, era só atualizá-los e tranquilizar-me(nos).

Machado diz que “*Queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido e, assim, nos faça manter uma mesma personalidade para o resto da vida. Parece que precisamos de unidades que nos tranqüilizem.*” (1999, p. 4).

Nossa busca pela harmonia é tão grande que, mesmo dizendo que estou no entre, organizo, arrumo, acalmo. Perguntava-me se estava realmente ensinando, trabalhando certo, e, para tranquilizar meu coração, vez por outra, pegava uma atividade que dera na turma de manhã e fazia com Wenderson para vermos que estava “dando aula” e que era uma professora.

O tempo da pediatria era muito complicado. Não era possível definir e desenvolver totalmente o planejado, como também acontece em turmas, mas, na pediatria, o inesperado era maximizado com a deliciosa e apavorante improvisação. A quantidade de crianças e adolescentes internados, a condição de

saúde em que estavam naquele momento, a dinâmica da pediatria, o bem-estar do Wenderson, meu humor... eram variáveis fortes. Não tinha como estudar, aprender, ensinar com dor e passando mal. Dependendo da situação, era preciso ir embora mesmo. O corpo gritava... Nossos corpos gritavam: *hoje não suporto!*

Os atravessamentos – literalmente – eram os mais inesperados possíveis. Choros, gritos, injeções, médicos, enfermeiros, auxiliares, técnicos, máquinas de radiografia, curativos, intercorrências, biombos, lanches, palhaços, evangelizadores, capelães... Diretamente com Wenderson, eram poucos os procedimentos de saúde nas aulas, só comprimidos e, às vezes, injeções. As aspirações constantes não eram, desde muito cedo, vistas como interrupções, já compunham as aulas.

– A gente ia vendo o que a gente achava legal. E o que era chato você dava também... (risos). Porque a maioria das coisas chatas são importantes (risos). Por isso, a gente meio que estudou junto... você estudou de novo.

– Na escola é doideira... muitos alunos juntos. E na escola não tem muita atenção porque tem muito aluno. [...] O professor tenta, mas o aluno não se ajuda. O professor fica meio doído, dividido. Ter que dar atenção pra cada um é meio complicado [...]. No hospital dá pra ter mais atenção, não tem quase ninguém. Por isso que eu sou quase um meio gênio! (risos). [...] Acho que no hospital foi mais fácil aprender. Acho porque era só eu... Acho que era mais fácil na época que era só eu. A atenção da escola estava direcionada a mim.

Essa atenção releva uma temporalidade disjuntiva e uma espacialidade diferente, em que “*acentua a presença permanente do outro, da alteridade*” (SKLIAR, 2003, p. 61). Para Wenderson, a mudança da escola da doideira, com muitos alunos, pouca atenção e aparentemente desestabilizada e desordenada trabalha com e em uma temporalidade que deseja e produz a previsão, a familiaridade, a ordem, a estabilidade e a coerência.

Wenderson fala da atenção, no ato de educar, ser só dele. Atenção, escuta, temporalidade outra. E a conversa demorava, deixava-se seguir e levar-se pelos desejos, dúvidas, curiosidades, discordâncias, pesquisas, artes. O educar era como conversar, entre afetos e afeições.

– Na hora de copiar era terrível! Eu não conseguia escrever tudo, sempre ficava na metade do caderno. Não conseguia acompanhar por causa do meu dedo, da minha deficiência. Por isso que eu não consegui prosseguir junto com os alunos. Aí eu ficava sempre pra trás no dever. [...] Porque eu não conseguia escrever rápido. [...] E eu não conseguia ir no ritmo e fez eu repetir duas vezes, por essa dificuldade! A segunda série duas vezes, eu acho.

Se Wenderson não estivesse aí, esta política pública de escolarização das pessoas hospitalizadas em Itaboraí não seria composta da forma que foi.

Como se deu a mudança de quando se tinha apenas uma funcionária deslocada da escola para atender um aluno três vezes por semana e ter uma professora trabalhando todas as tardes na pediatria? Como se deu e tem dado essa construção?

Como tal política nacional materializou-se legalmente como política municipal?

E tudo isso porque Wenderson estava lá...

ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ: UMA APROXIMAÇÃO AOS SENTIDOS PRODUZIDOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO NO HOSPITAL

Como aluno de “classe hospitalar”, Wenderson fez tensionar as políticas públicas nacionais de escolarização no hospital e de AEE, como também fez surgir a necessidade de se pensar e construir em Itaboraí políticas públicas para os alunos hospitalizados.

Já em 2008, esse tema foi introduzido legalmente no município, com a publicação do *Plano Municipal de Educação* (PME) – Lei nº 2.077, de 28 de novembro de 2008 – estabelecendo que a

“partir do 1º ano da vigência do Plano” seria criada uma sala para “atendimento pedagógico aos alunos em situação de internação hospitalar ou impedidos de frequentar a escola em virtude de acometimentos patológicos” (ITABORAÍ, 2008, p. 94).

Documentos anteriores ao PME de 2008 sobre a educação em Itaboraí discutiam a educação especial, mas não trataram da escolarização no hospital, como o *Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação* de 2003 e o *Regimento Escolar da Rede Municipal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura* de 2007 – Parecer 0001/2007, de 12 de dezembro de 2007 –, este incluindo as salas de recursos e classes especiais.

Em 2015, este PME foi reformulado, de acordo com *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 13.005/2014), tornando-se a Lei nº 2.556 de 22 de junho de 2015. Nele, a meta do PME de 2008 sobre a construção da sala para as aulas foi reformulada, por ainda não ter sido efetivada. A outra meta garante o AEE, e entre ele as “classes hospitalares [...] a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade [...]” (ITABORAÍ, 2015).

No documento *Referencial Curricular da Educação Especial – Reorientação Curricular da Educação Especial* –, encaminhado às escolas em 2013, a classe hospitalar aparece como “Itinerância”, no subtítulo *Serviços Oferecidos na Educação Especial*, sendo um serviço “destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique intervenção hospitalar (atendimento ambulatorial e internação).” (ITABORAÍ, 2013, p. 5).

Em 2014, foi publicado o novo *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí* – Portaria Semec nº 01/2014, de 17 de julho de 2014, contendo três artigos sobre escolarização no hospital, dentre eles, o artigo 124, que garante ao estudante com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “atendimento educacional especializado no ambiente domiciliar e hospitalar realizado pelo Professor Especializado para Educação Especial” (ITABORAÍ, 2014, Art. 124, VII).

Estes marcos jurídicos do município de Itaboraí ratificam as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – e as *Diretrizes Operacionais*

*para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial – Resolução CNE/CEB 4/2009*³, sobretudo, quando estas estabelecem o AEE como “*não sendo substitutivo às classes comuns*” (BRASIL, 2009, Art. 5º). E que “*Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.*” (BRASIL, 2009, Art. 6º).

Percebem-se nessas legislações algumas diretrizes em relação às classes hospitalares que se tensionam com a nossa experiência de escolarização no hospital. O caráter de continuidade, de não substituição da escolarização comum, de complementação ou suplementação – estes também compatíveis com o AEE em sala de recursos – não se deram no trabalho com o Wenderson, principalmente, pelo atendimento, ou melhor, pela escolarização ter sido com ele não um AEE, mas seu próprio atendimento educacional. Ou para usar a terminologia legal, sua educação regular ou comum.

Uma consideração ainda não problematizada, apresentada na publicação do MEC, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, e que difere das legislações já destacadas, é a possibilidade do atendimento hospitalar ser permanente devido a condições graves de saúde (BRASIL, 2002, p. 14), como é o caso do Wenderson, que requer “*a utilização constante de equipamentos de suporte à vida*” (Ibidem, p. 18).

O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente (BRASIL, 2002, p. 15).

Contudo, a mesma publicação utiliza as expressões “*atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola*” (Ibidem, p. 7) e “*escola de origem do educando*” (Ibidem, p. 16), que marcam novamente o caráter temporário da classe hospitalar e o não ser escola.

Mas se a educação no hospital – ou em domicílio – pode ser permanente, esta educação não seria escola? Outra escola,

³ Outros documentos legais citam as classes hospitalares como: Decreto nº 3.298/1999, Parecer CNE/CEB 17/2001, Deliberação CEE RJ nº 291/ 2004, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Resolução Conanda nº 41/1995.

escola outra?

Por que o que experienciamos foi atendimento educacional especializado? Foi classe hospitalar? Foi escola? O que o *entre escolas e hospital* produziu que estremeceu as políticas públicas e seus conceitos?

Tudo isso porque Wenderson estava lá e aqui.

ENTRE O HOSPITAL E AS ESCOLAS: CRÔNICAS E EFEITOS DE UM TERRITÓRIO ESCOLAR EM MOVIMENTO...

Para pensar os efeitos do encontro pedagógico com Wenderson, suas reverberações e criações de outros modos de fazer escolas no hospital, retorno à pediatria, numa tentativa de acompanhar os novos fluxos escolares, os novos alunos, a nova professora.

Mas “*Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma descrição replicada do que de fato passa?*” (RIBETTO, p. 61 e 62, no prelo⁴).

Como não tematizar os encontros?

Como narrar o menor, o mínimo?

*¿Cómo hacer para que el instante permanezca y pueda ser narrado?[...] ¿Cómo encontrar un lápiz con la punta muy afilada en torno de una escritura de los segundos y los milímetros del encuentro pedagógico?*⁵

Talvez por meio de crônicas escritas e desenhadas, compostas entre minhas mãos e as do Wenderson.

Talvez cronicando e desenhando encontros pedagógicos no hospital. Encontros instalados no presente. Encontros cotidianos. Encontros escolares (in)significantes, (im)perceptíveis, experimentados na pediatria.

A narração dos novos encontros escolares no hospital foi composta por crônicas – escritas e imagéticas -, pois elas me ajudam a pensar nas potências das conversas, dos afetos, dos silêncios, dos olhares, dos gestos. Pois eternizam os momentos, mantendo-os finitos, pontuais, específicos e subjetivos.

⁴ RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. (no prelo – Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015-2016).

⁵ Trecho do parecer de qualificação da dissertação do professor Carlos Skliar.

ENCONTRO



PASSEIO SEM LUGAR: ENTRAR

Volto ao hospital como para um lugar desconhecido. Volto outra. Voltamos – eu e Wenderson em mim – outros. Voltamos, não como uma volta, um retorno, mas como se fosse a primeira vez. Então, mais do que voltamos, vamos... Numa espécie de passeio, “*para una experiencia de lo real*” (MOREY, 2004, p. 1), como que para “*salvar la dignidad de la experiencia pura*” (Ibidem, p. 7).

Passeando, permito(me) uma abertura para a experiência, com ouvidos, olhos e poros atentos para as sensações, para o instantâneo, efêmero, presente, numa relação mais demorada como o tempo.

O que e quem encontrarei?

Chego à portaria do hospital. Como entro? Entrar é um gesto. Apenas um gesto, que pode compor diferentes formas a partir da minha entrada.

Entrada das visitas?

Entrada dos funcionários? Não sem o jaleco rosa que usava escrito “Pedagoga”.

Entrada principal dos pacientes, sem estar doente. Pensei:

– Como me apresentarei?

Tirei do bolso a “carteira de Secretaria de Educação” e disse ter conversa agendada com o responsável pela pediatria. Tudo verdade.

Mas o hospital estava outro.

A minha entrada foi outra. Entrada com contorno de uma *gestualidade mínima* (SKLIAR, 2011).

Entrei procurando pistas, criando pistas. Entrei com o corpo atento, numa atenção que capta e que faz reverberar o oficial, o maior, o dito, o respirado, o tocado, o ouvido e o não dito, respirado..., o quase ouvido, quase sentido, o caótico. Entrei passeando como que sem conhecer o caminho. Destino pediatria. “Classe hospitalar”... Ou melhor: escola.

Onde estão os mapas? Onde estão as marcas da escola?

Perco-me. Perdem-me.

Subo a rampa. Só vejo paredes brancas e um quadro de alerta sobre a dengue.

Placa: Pediatria. Chequei na escola?

Entro.

Escola? Que escola?

Na antessala da enfermagem, local há muito prometido para a classe hospitalar, encontro três caixas empilhadas com brinquedos, dois banquinhos, dois quadros com imagens de bichos e crianças, uma balança, uma poltrona e um quadro com os nomes das crianças internadas.

Nenhum desenho, nenhum jogo, nenhum livro, nenhuma atividade, nenhuma brincadeira... Nenhuma evidência da presença da professora e de seus alunos, nenhum gesto e o objeto que aprendi como escolar. Como que, após cada aula, por um passe de mágica, a presença daqueles corpos e experiências fossem apagadas.

– Não posso deixar materiais, colar materiais. – disse-me um dia a professora, que no momento estava em licença médica.

O espaço mostrava que era o lugar da medicina, da enfermagem, da nutrição, da fisioterapia.

No entanto, segundo conversas anteriores com a professora, naquele espaço também se fazia educação. Pois com sua chegada à rotina de procedimentos e trânsito de pessoas era alterada, modificada. A voz das crianças pronunciava mais do que gritos e choros. E as perguntas também perguntavam outras coisas além da dor.

Mas, naquele momento, a presença da professora estava

ausente. Não mandaram professora substituta.

Lembrando do novo acesso para as emergências infantis, resolvi sair fazendo o trajeto mais esperado para a entrada das crianças.

Mas de diferente apenas dois bancos coloridos em forma de lápis de cor e nada mais. Nada mais que pudesse mostrar ou dar a ver a escola no hospital.

Apenas marcas da ausência.

Marcas do nada.

Marcas do não estar.

Passeios sem lugar.

Passeio no “sem lugar”.



AULA

Voltei à pediatria. Agora não como a professora. Estou pesquisadora. Estou coordenadora de educação especial.

Apresento-me. Reconheço apenas uma técnica de enfermagem; está lá há uns 20 anos!

Nas paredes brancas, os mesmos quadros do Bob Esponja com o nome de cada criança. Onde está a classe hospitalar? Cadê a escola?

No setor de isolamento estão os seis bebês com as mães. Ao lado, só um menino; o outro saiu para medicação.

No mesmo leito do Wenderson, está o B. Ele vê *Scooby Doo* na televisão. Operou apendicite. Veste blusa de *Os Vingadores*. Tem 8 anos. Está no 4º ano do ensino fundamental. Não estudou no hospital: a professora estava de licença médica!

– Graças a Deus!

– Por quê?

– Porque quero ver desenho.

Vou à sala dos enfermeiros, preciso entrevistar o pediatra. Mas não gosto de ficar esperando lá.

– Posso sentar aqui? Gosto de desenho!

– Tá.

...

...

...

– Tia... pode me dar aula?

– Aula?

– É! Pra quando fazer a prova não ficar perdido.

– Tá.

Caderno de pesquisa, caneta, professora, aluno e desejo.

Aula.

Leitura, escrita, interpretação e produção textual, raciocínio lógico, ortografia, multiplicação. Aula.

Filme, adedonha, desenho. Aula.

...

...

...

Uma hora e meia de aula.

Abraça-me:

– Com essa diversão, até me recupero mais rápido!

Chega o médico e diz:

– B., você está de alta.

– Não te falei?!

Final da aula.

Efeitos da crônica “*Aula*”

Pensei em sugerir aula quando conheci o B. Estava internado há alguns dias e, pela licença médica da professora, não tinha estudado no hospital. Estava num ambiente de total monotonia – como a televisão estava sem antena, via, repetidamente, o mesmo filme no aparelho de DVD.

Teria sido diferente sua internação se estivesse estudando. Provavelmente, mais cansativa e, também, mais próxima da sua vida fora do hospital e da sua rotina de criança que estuda e que brinca.

Penso que senti ao lado do B. para ser convidada a estudar. Convidada a brincar. Convidada a conversar.

Mas aquele acontecimento abriu mundos e, em conjunto, produziu desejo. Claudia Neves (2012) diz que desejar é “*experimental os verbos da vida (amar, trabalhar, pesquisar, viver, pensar...) em conexão direta com os mais diferenciados elementos de seu entorno e suas infinitas possibilidades de montagem*” (p. 69). Naquela tarde, B. desejava experimentar os verbos brincar, ler, escrever, estudar... Por desejo: aula.

Após a pergunta “– Tia... pode me dar aula?”, preocupei-me: qual matéria? Qual atividade? Como dar aula se não tinha nada para isso? Os paradigmas escolares atravessam os encontros escolares e os compõem.

O planejamento seria uma aula? E um aluno? Um professor? E tudo isso, numa escola no hospital, seria sobremodo diferente?

Lembro de mais provocações feitas pelo professor Carlos Skliar no parecer de qualificação

*¿Qué sería un maestro-hospitalario? ¿Sería alguna cosa?*⁶

A pergunta sobre o “*maestro-hospitalario*” tem sido respondida, sobretudo, por estudiosos da pedagogia hospitalar. Mas o professor que trabalha em hospital seria um professor diferente? Especial? Seria necessária outra formação, outras técnicas, outros conhecimentos? Seria assim mesmo? O que seria fundamental nesse trabalho, encontro, conversa, aula? Seria em muito diferente das aulas fora do hospital? Seria uma educação outra? Uma educação especial?

Mas o que Skliar quis dizer com essa pergunta? Quais sentidos tem em *hospitalario*? O que quis provocar? Primeiro, achei que uma simples correspondência linguística espanhol-português resolvesse. Contudo, a tentativa de tradução não deu conta da tradução para o meu entendimento... por que não escreveu *maestro hospitalar*? *Hospitalario* seria o mesmo que “*hospitaleiro*”, o que também não resolve, pois tal palavra tem os sentidos de hospital e de hóspede. De que está falando quando fala *hospitalario*?

⁶ Trecho do parecer de qualificação da dissertação do professor Carlos Skliar.

Hospitalar? Hospitalidade? *Maestro-hospitalario* é o professor que atua em hospital ou um professor que age com hospitalidade?

*Quando me perguntam: qual é o perfil que você tem do professor? [...] Porque tem várias figuras do professor. [...] O professor pesquisador, o professor leitor, o professor escritor, o professor apaixonado pelas crianças, o professor pensador e intelectual. E eu gosto daquele professor que sabe conversar. Mas não se trata de qualquer conversa. [...] Eu fico muito feliz quando na mesa a gente bota tudo o que tem. A gente serve. Põe a mesa, aparelha a mesa. [...] Sem mesquinhez, mesquinhas. Sem pensar que amanhã eu vou colocar outras coisas que eu vou esconder hoje. Gosto do professor que aparelha a mesa colocando o mundo sobre ela para poder conversar sobre o mundo.*⁷

Criamos vínculos e confiamos na possibilidade de aula. Confiança necessária diante de indeterminação, incertezas, não saber, não conhecer. Confiança na força do encontro. Confiança estritamente ligada ao devir, ao próprio ato de criação. Pois “*Ela é fundamental na criação de novas conexões com a diferença, com aquilo que não experimentamos clara e explicitamente, mas virtualmente*” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p. 72).

O encontro que fez do menino “aluno” e de mim “professora”. Pedimos por aula. O encontro e o desejo motivaram a aula. Ali não estavam uma professora que motivava ou forçava uma aula. Aquele encontro-aula não tinha nada de preestabelecido. Era sem expectativas.

Foi aula. Aula como conversa.

Interessante é notar a flutuação, o envolvimento e a criação do próprio campo de pesquisa. Achava que estava ali como pesquisadora e que, naquele dia, conversaria com o pediatra-chefe e que, por não ter tido aulas no hospital, B. só contribuiria na pesquisa pela negação de tal participação.

Quando deixei de dizer da professora e de que eu também trabalharia no hospital e peço para ver desenho com B., as tidas hierarquias adulto-criança e professora-aluno diluem-se na conversa sobre desenhos animados, construindo, a partir de então, uma relação de confiança entre nós. Ao me “*despir do lugar de “dona do saber” [...], lateralizando com o campo, foi possível construir um plano*

⁷ Fala do professor Carlos Skliar sobre *Aprender e Ensinar com a Diferença na Escola*, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, durante a manhã do dia 1 de abril de 2015.

de experiência comum, [...], permitindo que o campo se expressasse de forma plena.” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p. 80).

Nosso engajamento na aula se deu pela confiança e desejo. Na singularidade do encontro, foi possível uma experiência escolar compartilhada no ambiente hospitalar. Mais uma outra aula entre conversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. In: *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Lei nº 2.077, de 28 de novembro de 2008*. Plano Municipal de Educação de Itaboraí. Itaboraí: 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Lei nº 2.556, de 22 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação de Itaboraí. Itaboraí: 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Parecer 0001/2007, de 12 de dezembro de 2007*. Regimento Escolar da Rede Municipal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Itaboraí: 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Portaria Semec nº 01, de 17 de julho de 2014*. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. 3. ed. Itaboraí: 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Referencial Curricular da Educação Especial: Reorientação Curricular da Educação Especial*. Itaboraí: 2013.

KASTRUP, V. Pista 2: O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, Líliliana da; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009; p. 32-51.

KASTRUP, V.; POZZANA, L. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Líliliana da; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Org.). *Pistas do*

método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: *Educação e Realidade*. 29(1): 27-43 jan./jun., 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação* – nº 19. Rio de Janeiro: jan./abr., 2002.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.

MOREY, Miguel. Kantspromenade – Invitación a la lectura de Walter Benjamin. In: *Páginas Centrais*. La Central, 2004.

NEVES, Claudia Abbés Baêta. Desejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). *Pesquisar na diferença*: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). *Uma escrita acadêmica outra*: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina. No prelo.

_____. Mesa “Educação e Alteridade”. *Semana de Pedagogia da FFP/UERJ*. Abril, 2011.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. Pista da Confiança – O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pistas do método da cartografia*: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 66-91.

SILVEIRA, Vannina. *Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital*. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SKLIAR, Carlos. *Lo Dicho, Lo Escrito, Lo Ignorado*: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.