



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Vannina Alquino Gomes da Silveira Conceição

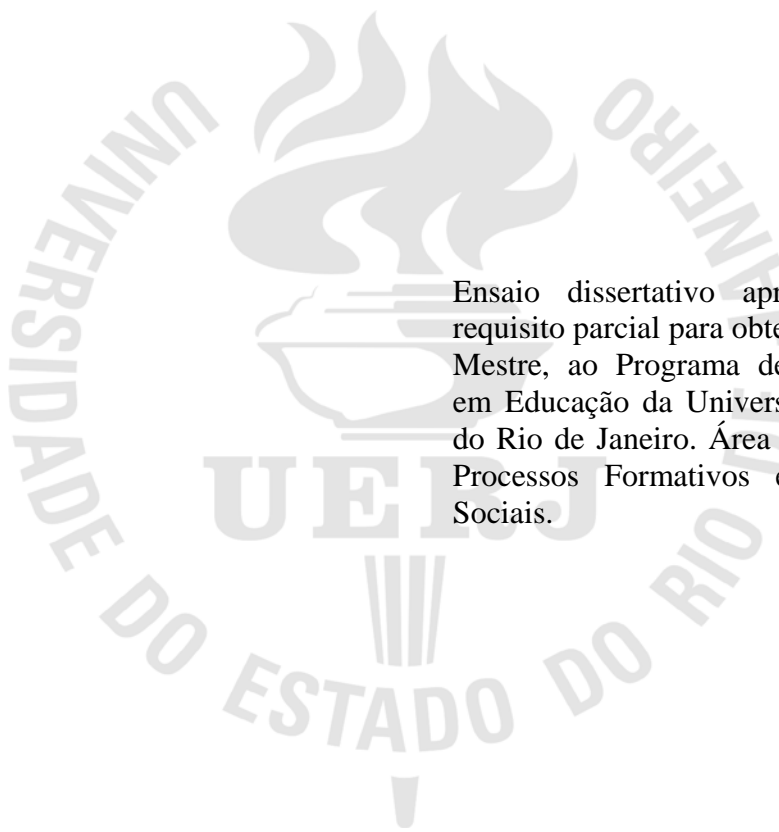
**Ensaio para uma pesquisa *entre* dois: crônicas políticas e poéticas entre
escolas e hospital**

São Gonçalo

2016

Vannina Alquino Gomes da Silveira Conceição

Ensaio para uma pesquisa *entre* dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital



Ensaio dissertativo apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Anelice Ribetto

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C744
TESE

Silveira, Vannina.

Ensaaios para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital / Vannina Silveira. – 2016.

123f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação especial – Teses. 2. Educação inclusiva. I. Ribetto, Anelice. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vannina Alquino Gomes da Silveira Conceição

Ensaio para uma pesquisa *entre* dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital

Ensaio dissertativo apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 29 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Anelice Ribetto (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. Carlos Skliar
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

À vó Suzana, minha querida baixinha.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, pelo que és em minha vida.

A meu amor André, de quem roubei tempo durante este mestrado, fazendo o (im)possível para realizarmos esse nosso sonho.

A Márcia, Alberto, Suzana, Lucas e Lanuce, por suportarem e cuidarem dessa filha, neta, irmã e cunhada tão difícil.

A Aparício e Jurema pelo amor e acolhida de sempre.

A Anelice Ribetto, orientadora amorosa, generosa e aberta a novas experiências de amizade. Valeu, Ane!

Aos colegas da Semec, aos amigos antigos e aos novos do grupo de orientação coletiva, em especial a Bruna Pontes, que em muitas vezes foi parceira dessa atriz dramática.

Aos queridos professores Carlos Skliar, Rosimeri de Oliveira Dias e Maritza Maldonado pelo tempo dedicado e pelas leituras provocativas do meu texto.

A dona Fátima, por deixar fazer parte da vida da sua família e permitir esta *pesquisa entre dois*.

Ao aluno, amigo, coautor Wenderson, por escrever e desenhar comigo estes *Ensaios para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital*.

Pies para qué los quiero si tengo alas pa' volar.

Frida Kahlo

RESUMO

SILVEIRA, Vannina. *Ensaaios para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital*. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta pesquisa ensaiada cartografa a produção poética de políticas públicas e práticas de educação especial e inclusão que se dão entre escolas e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas, em Itaboraí, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A partir do conceito de experiência de Larrosa e por meio de conversas e produção artística de crônicas – escritas e imagéticas – são narrados os efeitos gerados pelos encontros pedagógicos com meu primeiro aluno atendido num hospital, ao longo de três anos. Encontros que tiveram como desdobramento a força para a instituição de políticas públicas municipais de educação especial e inclusão escolar no hospital. Com a pergunta “E se o outro não estivesse aí?” de Skliar (2003b), a pesquisa propõe pensar a educação ou a escolarização no hospital como escola outra construída na potência do “estar juntos” e cujas aulas são tecidas entre “conversas”. Assim tensiona o caráter transitório da classe hospitalar, pensando os encontros pedagógicos em ambiente hospitalar como escola no hospital, escola outra para pessoas a quem a alteridade radical provoca rupturas nas próprias políticas públicas.

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

RESUMEN

SILVEIRA, Vannina. *Ensayos para una investigación entre dos: crónicas políticas y poéticas entre escuelas y hospital*. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta investigación ensayada hace una cartografía de la producción poética de las políticas públicas y prácticas de la educación especial y la inclusión que tienen lugar entre las escuelas y el hospital como espacio legítimo de escolarización de las personas que presentan condiciones físicas de discapacidad, en Itaboraí, municipio de la región metropolitana del estado de Río de Janeiro. A partir del concepto de experiencia de Larrosa y a través de conversaciones y de la producción artística de crónicas - escritas y en imágenes - se narran los efectos generados por los encuentros pedagógicos con mi primer estudiante, escolarizado en un hospital lo largo de tres años. Encuentros que se desdoblaron como fuerza para la institucionalización de políticas públicas municipales para la educación especial y la inclusión escolar en el hospital. Con la pregunta "¿Y si el otro no estuviera ahí?" de Skliar (2003b), la investigación sugiere pensar en la educación o la escolarización en el hospital como una escuela otra, potencializada por un "estar juntos" y cuyas aulas se tejen entre "conversaciones". Así tensiona el carácter transitorio de la clase hospitalaria, pensando encuentros pedagógicos en ambiente hospitalario como escuela en el hospital, escuela otra para personas a las que la alteridad radical provoca interrupciones en las propias políticas públicas.

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

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Lucas Alquino (2007. Fonte: Arquivo Pessoal)	12
Figura 2 –	Dona Fátima (atrás à esquerda), Camila Sentinelli (atrás à direita) e eu (à frente) (2007. Fonte: Arquivo Pessoal).....	12
Figura 3 –	Rocha, 2012, p. 33.....	39
Figura 4 –	Passeio sem Lugar: entrar.....	82
Figura 5 –	Imagem “de La Frida” de Lacombe.....	92
Figura 6 –	La Columna Rota (KAHLO, 1944)	93
Figura 7 –	Frida pintando na cama.....	93
Figura 8 –	Sou uma Flor.....	94
Figura 9 –	Encontro	101

SUMÁRIO

	DISTROFIA	10
1	ENSAIANDO, CARTOGRAFANDO, EXPERIENCIANDO E ESCREVENDO UMA EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA QUE PROBLEMATIZE A MESMIDADE.....	12
2	FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE UMA PROFESSORA E UM ALUNO — NO HOSPITAL E NA CASA.....	43
3	ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ: UMA APROXIMAÇÃO AOS SENTIDOS PRODUZIDOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO NO HOSPITAL.....	64
4	ENTRE O HOSPITAL E AS ESCOLAS: CRÔNICAS E EFEITOS DE UM TERRITÓRIO ESCOLAR EM MOVIMENTO.....	75
5	SAINDO PELO MEIO.....	114
	REFERÊNCIAS	117

DISTROFIA

Numa leitura do meu ensaio de dissertação, uma professora disse que o texto havia assumido a doença do meu aluno e que também estava com distrofia muscular. Para ela, o texto estava sem forma, sem estrutura, sem sustentação, sem esqueleto. Ela sentia falta de linearidade, de progressão, de começar do começo. Questionou sua funcionalidade, sua estética, sua política e poética: questionou sua existência, enquanto texto acadêmico, pois um texto distrofiado não serviria para esse fim.

Qual seria a potência “acadêmica” de um corpo-texto distrofiado? Ou melhor, quais efeitos e possibilidades produzidos pela distrofia no texto, no corpo, na vida?

A palavra *distrofia* é composta pelo prefixo grego “*dis*” e pelo sufixo grego “*trophia*” – *trophé* –, que significam, respectivamente, dificuldade, privação e alimento, crescimento¹. De acordo com o dicionário *on-line* Michaelis² significa “*Nutrição deficiente ou defeituosa de órgãos ou parte do corpo*” e “*Cada uma de várias desordens neuromusculares produzidas por má nutrição*”. Essa deficiência, defeito e desordem nutricional, quando ligados aos músculos – distrofia muscular –, provocam fraqueza progressiva com a perda de tônus muscular.

Para aquela professora, talvez, a distrofia fosse apenas uma limitação. Para Wenderson Sales – meu primeiro aluno atendido num hospital e que apresento ao longo deste ensaio, vive esta condição – é uma forma nova e outra de habitar diariamente seu corpo novo e outro. Já para mim (para mim?!), como é pensar distrofia, senti-la, escrevê-la?

Ao escrever um texto distrófico e ao ele ser criticado, o que estava sendo realmente questionado era o meu próprio questionamento e crítica a uma forma-esqueleto-cartesiana de pensar, escrever, pesquisar na universidade.

Uma forma que assume uma estética distrófica.

Pensei no Wenderson. Pensei na potência daquele corpo outro que cria, pulsa e tensiona constantemente seu próprio corpo, experienciando formas singulares e não menos difíceis de existência.

¹Disponíveis em:<<http://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/PrefeSuf.php>> e<<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf7.php>>.

²Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=distrofia>>.

Pensei na vida que briga com uma forma única de vida. Pensei na vida que só quer viver e viver. Pensei nos atravessamentos de mil lados, cores, cheiros, texturas e vazios que nos compõem. Pensei na não linearidade da vida e que progressão e regressão não são tempos e conceitos tão determinados.

Que forma(s) as formas têm?

Distrofia... DISTROFIA... distrofia...DiStRofIA... DISTROfia... distROFIA...

O que possibilita a distrofia?

Pode possibilitar-nos questionar a Forma?

Pode possibilitar-nos ensaiar outras formas?

Pode possibilitar-nos produzir nenhuma forma?

Pode possibilitar-nos viver condições outras de existência.

Talvez possa possibilitar-nos experimentar o corpo do Wenderson...

Possibilitar nada...

Possibilitar qualquer coisa...

Então, talvez, possa me emprestar sua forma para (trans)formar em texto.

1 - ENSAIANDO, CARTOGRAFANDO, EXPERIENCIANDO E ESCRREVENDO UMA EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA QUE PROBLEMATIZE A MESMIDADE

Entrar pelo meio.

Entrar no meio.

Começar a escrever esta pesquisa pelo meio.

Partindo do meio, falarei então do encontro, em outubro de 2007, com o Wenderson, adolescente de treze anos, na pediatria do Hospital Municipal Desembargador Leal Junior (HMDLJ), no município da região metropolitana do Rio de Janeiro, onde moro e trabalho, Itaboraí.

Wenderson.

Fui à pediatria com o grupo de teatro da igreja para brincar, levar presentes, contar histórias. Lembro que chegamos fantasiados com perucas, sapatos de palhaços, maquiados, fazendo bagunça, cantando e dançando. O encontro estava agendado pela minha mãe, que há muito trabalhava no hospital. Ela também se preocupou em nos “preparar”, alertando sobre cuidados com higiene, como não poder sentar nos leitos dos pacientes, e sobre as condições em que as crianças e adolescentes internados poderiam estar – chorando, queimadas, vomitando... – e que diante da dor e do sofrimento não poderíamos nos abater ou no mínimo demonstrar o abatimento.



Lucas Alquino (2007. Fonte: Arquivo Pessoal).



Dona Fátima (atrás à esquerda), Camila Sentinelli (atrás à direita) e eu (à frente) (2007. Fonte: Arquivo Pessoal).

Recordo do medo de depararmos com alguma situação que extrapolasse, individualmente, a pseudoneutralidade e o distanciamento daqueles que encontraríamos e que, nos descontrolando, colocássemos abaixo o objetivo de alegrá-los durante a visita.

Sorri (Smile)

Sorri / quando a dor te torturar / e a saudade atormentar / os teus dias tristonhos vazios /
 Sorri quando tudo terminar / quando nada mais restar / do teu sonho encantador /
 Sorri quando o sol perder a luz / e sentires uma cruz nos teus ombros cansados doridos /
 Sorri / vai mentindo a tua dor / e ao notar que tu sorris todo mundo irá supor / que és feliz...
Geofrey Parsons, John Turner e Charles Chaplin. Versão: Braguinha

O caso do único paciente que era certo encontrarmos, já que estava numa internação de mais de um ano, foi-nos apresentado com alguns detalhes. Wenderson era um adolescente que não tinha nenhum movimento, que respirava com auxílio de um aparelho de ventilação mecânica, traqueostomizado, que precisava de aspiração constante – portanto, já não tínhamos uma visão muito agradável e provavelmente nem um olfato devido ao cheiro da secreção pulmonar quando aspirada –, que usava fraldas e estava com um corpo esquelético por causa da Distrofia Muscular Progressiva de Duchenne.

Perguntei: ele se comunica? Como? Entende o que é dito? Fala?

Resposta: Não sei. Acho que ele fala e entende.

Fomos. Apresentamos esquetes, brincamos, cantamos, dançamos, fizemos palhaçada, distribuímos brinquedos. Foi uma tarde incrível, alegre e exaustiva.

Wenderson estava lá, mas era um outro, ou melhor, era outros. Era qualquer um. Era adolescente, era marrento, era tímido, alegre, quieto, participativo, brincalhão, calado, paquerador, deprimido, debochado, engraçado, inteligente, implicante... Mais que um paciente com longa internação numa pediatria, Wenderson era uma pessoa.

Senti que precisava voltar. Não sabia e não entendia o(s) porquê(s). Lembro que a imagem dele e do encontro ecoavam e reverberavam dentro de mim. Senti a necessidade de ajudar aquele próximo-distante e ajudar-me. Aquele outro próximo, “*que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc.*”, e aquele outro distante, “*que parece ser incompreensível, imprevisível, [não]maleável*” (SKLIAR, 2003b, p. 26).

Carlos Skliar (2003b) coloca essa discussão do outro distante como *alteridade radical*, como a diferença em si mesma. Como aquele que desejamos ordenar, conhecer, destrinchar em mil pedacinhos para entender, ver, sentir e finalmente capturar, mas que nos escapa.

Queria capturar o Wenderson pela educação, pela legislação, pelos bons costumes, pelo politicamente correto, pelo sei lá mais o quê.

Ainda não sabia que não seria tão possível como imaginava, porque *“nesta gestão do próximo fica sempre um resíduo; no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado pode acordar a qualquer momento”* (SKLIAR, 2003b, p. 26).

Encontrar aquele outro que marcou a minha carne e também podia *“ser eu, sermos nós”* (Ibidem). Aquele outro que não era um outro puro e aquela eu também completamente contaminada. Percebi que não estava só cheia de mim – sei que já não estava. Existia só uma relação de alteridade. Não era a mesma Vannina depois daquele encontro, era a Vannina com Wenderson em mim. Sabia de seus direitos legais à educação. Não sei se a curiosidade me motivou ou se foram meus paradigmas cristãos. Acho que na verdade fui egoísta e pensei mais em mim, em como seria interessante estar com ele, em como eu ia gostar, em como precisava de adrenalina e motivos que me instigassem e uma causa para lutar. Sei lá.

Voltei com mais algumas amigas e combinamos de semanalmente fazer contação de histórias na pediatria, mas lá ouvíamos mais do que falávamos.

Deparamo-nos com realidades duras de crianças com internações recorrentes por desnutrição e falta de saneamento básico. Mães angustiadas com o sofrimento dos filhos. Bebês que não conseguiam comer. Crianças vítimas de violência doméstica.

Conhecemos melhor o Wenderson, dona Fátima, sua mãe, e a história deles. Estavam no hospital porque ele precisava do aparelho para respirar, pois a distrofia já tinha atingido o diafragma e os músculos das costas e abdominais, impedindo as contrações para inspirar e tossir. Também não mexia mais as pernas, os braços e a cabeça. Mantinha com muita fisioterapia os movimentos dos pulsos e dedos. Mas não perdera a sensibilidade ao toque na pele. Falava mesmo com a traqueostomia por terem encaixado na cânula uma caixa de ressonância para desviar o ar para a laringe.

Lembro-me da dona Fátima contando que aos quatro anos de idade Wenderson começou a cair muito quando andava e corria e rapidamente parou de andar, precisando de cadeira de rodas. A fraqueza muscular evoluiu rapidamente, comprometendo a função respiratória antes da idade esperada pelos médicos.

Disse também que a expectativa de vida das pessoas com este tipo de distrofia era de dezenove anos de idade. Mas que a expectativa de vida do filho tinha sido estabelecida até os dezesseis anos pelas complicações respiratórias. Ele tinha atestado de óbito aos dezesseis anos.

Falou do sofrimento dos exames para o diagnóstico. Das peregrinações atrás de médicos. Dos muitos períodos de internação. Da tristeza de estar morando no hospital. Do decreto de morte sobre o filho. Estas e outras dores estavam marcadas profundamente em seu corpo e seu coração.

Com uma proximidade maior, Wenderson passou a pedir que levássemos histórias de temas bíblicos, de ficção científica, de heróis, de biologia, e, conversando com os textos, desenhava com lápis de cor personagens e histórias que criava.

Minhas amigas pararam de ir aos encontros e logo depois eu também.

Nesta época, trabalhava há um ano numa escola municipal em Itaboraí com uma turma de 2º ano do ensino fundamental e, como boa parte dos professores inexperientes – ou não –, estava angustiada com o tipo de educação que estava construindo com meus alunos, pautada no tempo da ordem, na homogeneização, no enquadramento, nas fileiras, na falta de riso e de criatividade, da grade curricular, da *“mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível”* (SKLIAR, 2003b, p. 39).

Dizia com minhas colegas de trabalho que os alunos não aprendiam porque não queriam, porque suas famílias..., porque sua deficiência..., porque sua comunidade... Os porquês eram limitadores e antecipados. Por quê?

Resolvi me mexer, me deslocar, mesmo sem saber como.

Lembrei-me do Wenderson e do seu direito à educação...

Mas o que motivara tal lembrança? Seria minha oportunidade de ser uma “boa moça”, uma “boa professora”? Teria caído na armadilha assistencialista?

Animada, procurei dona Fátima e Wenderson e lhes falei da legislação de educação especial, do direito ao atendimento educacional especializado (AEE), da classe hospitalar. Lembro-me das expressões frias e apáticas. Fiquei decepcionada. Não entendia porque não estavam exultantes com a novidade que trazia, quase como uma dádiva, um presente, uma salvação. Estava sendo tão generosa!

Los interventores de la norma, los tasadores de almas, además de presentarse a sí mismos como seres virtuosos a los ojos de Dios y los hombres, no dudan en socorrer a los afligidos sin poner en cuestión de quién han recibido tal mandato social y sobre todo sin preguntarse la causa del sufrimiento porque en esta pregunta arriesgan en realidad su cómoda y honorable existencia (VARELA; URÍA, 1991, p. 217).

Hoje esse meu “virtuosismo” me lembra Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes: *“Assim como não resolveremos os problemas sociais simplesmente ‘melhorando a Educação’, não ‘salvaremos a Educação’ simplesmente efetivando a inclusão escolar”* (2007, p. 3).

Percebendo meu desapontamento, dona Fátima pediu para que visse tal questão para ela e Wenderson falou que iria pensar, mas que achava inútil, porque iria morrer.

Mesmo abalada, respondi: “Que coincidência, também vou morrer!”.

Rimos juntos.

Passei mais de um mês de lutas, disputas, plantões e idas e vindas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (Semec), sendo recebida – e não recebida – por subsecretários, coordenadores pedagógicos e da educação especial, profissionais do administrativo e do jurídico, discutindo a importância política, ética, legal da educação de um adolescente. A situação de hospitalização não podia ser o argumento da não escolarização, sendo necessário que por vezes tivesse que manejar os marcos jurídicos constitucionais e os específicos da educação.

Lembro de algumas réplicas: não sabemos atuar nesse campo, não temos profissionais adequados, acesso ao hospital é muito difícil, há riscos de infecções, como pagar o professor, o AEE não é obrigatório etc. etc. etc.

Após mais tréplicas apresentadas, informaram-me que pagariam aproximadamente umas quarenta horas mensais para um professor atender o Wenderson no hospital, mas que procurariam algum interessado na rede. Candidatei-me e fiquei com a impressão de tê-los “vencido pelo cansaço”, principalmente por não ter sido acordada e conversada nenhuma outra questão além da remuneração.

No hospital, tive apenas uma conversa rápida com um administrador explicando a minha presença na pediatria, e dona Fátima encarregou-se de conversar com as equipes médicas e de enfermagem. E para formalizar meu acesso recebi uma declaração que podia apresentar caso houvesse alguma dúvida por parte dos porteiros e seguranças.

As aulas começaram com o Wenderson dizendo que não queria estudar e que não faria nada, fala que manteve durante uns três meses de aula.

Eu respondia: *Ótimo, porque hoje estou muito cansada! Então vamos ficar conversando.*

Interessante pensar o porquê da mudança de interesse do Wenderson, antes me pedia que levasse histórias, mas a minha presença como professora não era tão desejada assim. Ser professora... O que poderia ser que ele não desejasse: talvez apenas a linguagem técnica? A institucionalização? A formatação? Apenas isso?

Conversávamos numa língua criada entre nós. Evitava o “pedagogês” e os dialetos “professorais” com “*sus vocabularios y sus gramáticas, [...]sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, [...] los lenguajes de la tribu*” (LARROSA, 2006, p. 32).

Isso porque fomos experimentando outros modos de aprender, de estudar, de ensinar. Parece-me, sobretudo no início do trabalho, que Wenderson não se interessava quando as aulas não eram pensadas e planejadas conjuntamente. Era só eu as conduzir de maneira mais objetiva que falava “*Não quero fazer esse dever!*”. Porque virava “dever” e não possibilidade.

Passei a pensar que as aulas “deveriam” parecer menos “aulas”. Mas não era isso. Não era para deixar de ser aula – o que seria aula? Era para Wenderson entrar nas aulas. Para seguirmos as aulas conversando, mantendo-as entre conversas de coisas que não sabíamos, coisas que não pensávamos.

Necesitamos una lengua para la conversación, como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por esa lengua neutra en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por *esa* lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación. Necesitamos una lengua para la conversación, porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar *nuestra*, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros (LARROSA, 2006, p. 41, grifo do autor).

Então conversávamos.

Conversa que começava, mas não se sabia o rumo a seguir. Principalmente pelas “*dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam*” (SKLIAR, 2011a, p. 28 e 29).

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. Cuidar do quê? Cuidar... Já sabemos... Cuidar do mundo, que talvez esteja se acabando pela violência, pelas guerras, pelos desastres ecológicos, pela utilização da indústria, pelos carros... Cuidar do mundo e cuidar da gente. Não apenas ajudar, cuidar. É muito mais bonito cuidar de alguém que fazer essa pessoa dependente da

*gente na ajuda. Por isso eu digo: o professor não ajuda, o professor cuida. Cuida. [...]. O que eu preciso é criar uma conversa para a gente se cuidar.*³

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”. Pois, segundo Skliar, “*A educação é a arte da conversa, que nos permite, que nos deixa, cuidar do mundo e cuidar do outro*”⁴.

Durante um longo período de conflitos e tensões entre nós – uma professora de um aluno e um aluno de uma professora, entre e com dona Fátima, Semec, hospital, entre a educação e a internação, entre a educação e a escolarização, entre a inclusão como marco jurídico e a inclusão cotidiana, entre o sonho de um menino e a doença – fomos tecendo juntos linhas para uma educação outra num espaço educativo outro.

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

Enrubesco ao admitir o quanto foi encantador, significativo, rico, duro, sofrido, constrangedor, (po)ético viver esta educação e poder revisitá-la. Jorge Larrosa (2003) diz que

O ensaísta não parte do nada mas de algo pré-existente, e parte sobretudo de suas paixões, de seu amor e seu ódio pelo que lê. Porém, amar e odiar não é o mesmo que estar de acordo ou em desacordo, não é o mesmo que a verificação ou a refutação, nada tem a ver com a verdade e o erro. O ensaísta quando lê, ri ou se enfada, se emociona ou pensa em outra coisa que a leitura lhe evoca. E seu ensaio, a sua escrita ensaística, não apaga riso nem o enfado, nem suas emoções e evocações (p. 110).

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.

Esse ensaio a céu aberto, sem o figurino pronto, com a maquiagem derretendo e com a plateia a postos, deixa o ensaísta despido, totalmente vulnerável e exposto numa experimentação de si. Experimentador e experimental.

³ 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. Áudio transcrito por mim.

⁴ 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. Áudio transcrito por mim.

Contar a experiência da professora Vannina já seria difícil se essa pessoa não fosse eu. A “*primeira pessoa do singular, essa pessoa que diz ‘eu’ quando pensa, quando escreve ou quando vive, já é, talvez para sempre, um problema, e já se fez para nós, talvez para sempre, o mais difícil*” (LARROSA, 2004, p. 38).

Nesse caminho, a vida escolar do Wenderson, dado como desistente na sua primeira internação quando estava provavelmente no 3º ano do ensino fundamental, foi organizada, legitimada e regularizada, sendo reclassificado⁵ para cursar o 5º ano.

Em 2013, com dezenove anos de idade, concluiu o 9º ano do ensino fundamental, comigo como professora até o meio do ano letivo.

Atualmente, Wenderson não é mais aluno da rede municipal de ensino, pois está cursando o 3º ano do ensino médio numa escola estadual.

Mas será sempre meu aluno – e professor. E eu a sua professora.

Contudo, como era de se esperar, não saí ilesa do meu encontro com Wenderson, assim como também não continuaram da mesma forma as experiências em mim de escola, educação especial, deficiência, atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar.

E, essas experiências se atualizam naquilo que vim procurar no mestrado em educação: *o desejo desta pesquisa ensaiada é cartografar o campo problemático no qual a história desta paixão se dá: a educação especial no município de Itaboraí no plano da produção de políticas públicas e práticas que se dão entre escolas e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas. E cartografar a mão do Wenderson neste território de pesquisa por meio dos encontros, conversas e da produção artística de crônicas – escritas e imagéticas – das escolas que acontecem no Hospital Municipal Desembargador Leal Junior em Itaboraí/RJ.*

⁵ Em 2009, teve de fazer uma prova compatível ao final do 4º ano do ensino fundamental. Como foi aprovado, entendeu-se que poderia cursar o 5º ano. Estava com 14 anos, idade considerada não adequada com o ano de escolaridade a que foi reclassificado, mas preferimos esse ano por ser o ano mais avançado disponível na escola em que trabalhava e também pela “defasagem” que Wenderson tinha do ponto de vista do conteúdo acadêmico.

Todo Menino é Um Rei

Todo menino é um rei / eu também já fui rei / mas quá... despertei /
 Por cima do mar (da ilusão) / eu naveguei (só em vão) /
 não encontrei / o amor que eu sonhei /
 nos meus tempos de menino / porém menino sonha demais /
 menino sonha com coisas / que a gente cresce e não vê jamais...
Nelson Rufino e Zé Luiz. Interpretada por Roberto Ribeiro

Wenderson, atualmente, não mexe os braços e as pernas, sendo considerado uma pessoa com deficiência física, segundo os *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1998) que estabelecem a deficiência física como:

Variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênicas ou adquiridas (p. 25).

E também por ter “*impedimentos de longo prazo [...], os quais, [...], podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas*” (BRASIL, 2011b, p. 1), segundo o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência– Plano Viver sem Limite*⁶.

Por amar o teatro, gosto de olhar as pessoas e perceber seus modos, gostos, jeitos de andar, falar. Porém, inquietava-me sobremaneira com a forma autoral de viver e inventar o mundo de pessoas com deficiência, por exemplo. Pensava em como era possível não ouvir, não andar, não falar, não enxergar e viver e ensaiar a vida...

Mas deficiência e diferença seriam mesmo sinônimas? A diferença estaria na deficiência, no deficiente? Mas o que é deficiência?

Clímaco (2010) alerta que o conceito de deficiência “*não diz respeito às pessoas cegas, surdas, em cadeiras de rodas, mas diz respeito a uma construção social de corporeidade e de funcionalidade ancorada em uma construção histórica da normalidade*” (p. 14).

Entendendo a deficiência para além de um corpo, mas na relação entre os corpos marcados por condições hierárquicas de poder, percebemos que ela não representa entidades manipuláveis e definidas *a priori*.

⁶ Conceito do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Para Skliar (2011b), “*La diferencia está ahí. Entre. No ‘en’ – en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto particular*” (p. 100). Diferença é só isso, apenas diferença: condição do estar sendo no mundo.

Diferenças podem assim ser vistas como condições que revelam potência e possibilidades, o vir a ser que sai da lógica dicotômica. Diferenças não são mais coisas necessariamente ruins nem necessariamente boas.

Em paralelo com o teatro, em 2003 ingressei no curso de Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ para estudar educação especial. Queria entender as formas de existência das pessoas com deficiência, formas tão diferentes e tão iguais à minha. Esperava que a graduação possibilitasse encontros com mundos outros.

Logo descobri que esta era uma questão pouco importante na universidade: não tinha ninguém com deficiência estudando ou trabalhando e nas ementas dos cursos não tinha educação especial ou disciplina semelhante.

Vale abrir um parêntese para situar essa informação e formatação do curso de Pedagogia.

Prestes a concluir o curso, em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 –*, definindo “*princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país*” (BRASIL, 2006, Art. 1º).

Estabeleciam-se, então, aptidões necessárias ao egresso do curso de Pedagogia e entre elas a capacidade de “*demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras*” (Ibidem, Art. 5º, Inciso X).

Disciplinas foram criadas e reformuladas para que essas e outras demandas fossem trabalhadas. Com a reestruturação, à minha turma foi oferecida a possibilidade de migrar para o currículo novo, mas teríamos que ficar quase três períodos a mais na faculdade.

Também é importante dizer que na graduação, mesmo no “currículo velho”, tivemos discussões sobre “educação especial” e “educação de surdos”, nas disciplinas de Tópicos

Especiais, disciplinas abertas em que a turma podia construir com os professores o que se pretendia estudar.

Fecho o parêntese.

Diante desta realidade, procurei, dentro da universidade, outros espaços que me aproximassem das indagações que tinha e comecei a participar como bolsista do Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica *Processos de Interação entre Crianças e Animais: Algumas Contribuições para o Desenvolvimento Infantil*, sob orientação da professora Vanessa Breia.

Tal projeto pensava a relação entre crianças e adolescentes com deficiência e animais e como esse “estar junto” contribuía nas relações afetivas e de aprendizado dos alunos.

Assim, levamos por mais de um ano, para uma classe especial, o Joe, cão da raça Boxer. A presença da vida e seus encontros entre bichos, crianças, adolescentes, adultos se davam também naquela sala de aula, na “turma do cachorro”. As reverberações dessa experiência possibilitaram deslocamentos, aprendizados e avanços que foram registrados em duas monografias⁷ de quem acompanhou a pesquisa.

Saindo da graduação no início de 2007 – o calendário letivo teve atrasos devido a greves na universidade –, fui convocada para trabalhar no município de Maricá na Sala de Leitura de uma escola, município onde fiquei poucos meses. O trabalho consistia em seduzir os alunos para leitura e literatura, através de contação de histórias, jogos dramáticos, brincadeiras, produção textual, e para isso me encontrava semanalmente com as turmas durante uma hora.

Na escola não tinha um espaço para a “Sala de Leitura” e utilizávamos salas de aula e o refeitório para as atividades. Num desses deslocamentos com uma turma, um menino tropeçou e bateu com a boca num vaso de planta de concreto que estava no corredor, se machucando e quebrando o dente.

Depois do socorro, a diretora me disse que o aluno – que havia faltado nas semanas anteriores – tinha uma deficiência física que dificultava sua marcha e fazia com que se desequilibrasse com facilidade e que por isso era ideal que ele só andasse de mãos dadas com um adulto.

Não considerando na hora essa proibição de o aluno andar sozinho, questionei o porquê de não terem me falado dele e de suas características, de não terem me dito que teria

⁷ SILVEIRA, Vannina. *Posso entrar? Uma reflexão sobre alunos de classe especial na escola regular* [trabalho de conclusão de curso]. Rio de Janeiro: UERJ. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação; 2007.
SILVA, Fernanda Lemos. *Crianças e cães na escola: uma educação mais que especial* [trabalho de conclusão de curso]. Rio de Janeiro: UERJ. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação; 2009.

alguém com deficiência naquela sala. E a diretora falou que havia se esquecido de conversar comigo e que pensou que eu já o teria conhecido, pois só de olhá-lo identificaria sua deficiência.

Fiquei pensando...Será que não olhei o aluno? Ou será que não vi sua deficiência? Era “sua” a deficiência?

Assim, os deficientes construídos como outros da normalidade, mas necessários a essa normalidade, costumam ser pensados em outro plano, como não completamente humanos, como necessitados de proteção e tutela. Não falam por si, são objetos de fala, sujeitos de um discurso que não lhes pertence. As construções discursivas sobre eles partem do pressuposto de que eles não são, nem podem ser tão humanos como o “nós”; de que são seres humanos incompletos, tortos ou desviados, projetos inconclusos, um devir mais que um ser. Suas existências se resumem à sua deficiência, ao seu corpo – deficiente, disfuncional, não adaptado, grotesco ou, tão somente, diferente – tomado como simples dado biológico, desvinculado de toda produção sócio-histórica (CLÍMACO, 2010, p. 32).

Será que não quiseram – quisemos – rotular o aluno? Será que foram – fomos – omissos? Será que não quisemos diferenciá-lo, diante da premissa do “somos todos iguais”? Será que precisávamos dizer que tinha uma deficiência? Será que tínhamos de falar que era “diferente” se somos todos diferença?

Entendendo que deficiência poderia não estar no aluno, estaria em quem ou em quê? Será que no corredor encerado, escuro, estreito e cheio de vasos de plantas pelo chão? Existiria um culpado? Mas (eu) procurava um...

Se para o modelo médico a deficiência era uma tragédia pessoal a ser enfrentada e superada pela pessoa com deficiência e sua família; na perspectiva social, a deficiência é uma construção social imbricada em determinadas estruturas sociais, institucionais, econômicas, raciais, de gênero, discursivas e ambientais. Assim, não existe uma deficiência biológica independente de uma estrutura social que a define, nomeia e que, portanto, cria uma série de sujeitos deficientes, inaptos. A partir disso, o enfoque de ação, contestação e luta não é o indivíduo que precisa passar por um processo de superação e acomodação, mas uma sociedade que precisa ser questionada e denunciada como segregacionista e excludente (Ibidem, p. 47).

Fiquei e continuo sem saber.

Só achei que “conhecendo” o aluno pudesse protegê-lo e impedir o acidente. Senti-me desrespeitada e mais culpada ainda de “ter deixado” ele se machucar. Minha racionalidade esperava controlar seu corpo.

Soube no dia seguinte que a mãe, mesmo preocupada com o filho, “não ia levar a história adiante”, porque sabia que tendo um filho com deficiência “isso e outras coisas poderiam acontecer”.

Essa mãe repetia a *mesmidade*: o conceito de menos-valia da deficiência, talvez do filho e talvez da própria escolarização e educação. Provavelmente, já tinha aprendido

justificativas para o seu fracasso e o dele com ideias como: “é assim mesmo, ele não vai aprender” ou “é assim mesmo, a escola não tem como cuidar dele” ou “é assim mesmo, ele é minha responsabilidade”.

A ideia de “responsabilidade” travestida de culpa, erro, punição e/ou autopunição presente nos discursos de alunos, professores, famílias é discutida por Skliar (2003b) ao dizer que uma das “*definições e/ou indefinições*” sobre a exclusão escolar surge do pressuposto de que o indivíduo possui ou não “*atributos considerados necessários*” para que constitua sua escolarização, e que sendo assim teria a “*irresponsabilidade/responsabilidade*” de seus feitos ou não feitos e de ser e estar excluído. Assim, a “*exclusão é do excluído; a exclusão é sua propriedade, sua responsabilidade, sua carga, seu patrimônio. Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é*” (SKLIAR, 2003b, p. 88).

Então, como o sujeito não tem, não sabe, não terá e nem tampouco saberá, cabe à instituição escolar o papel de melhorá-lo, emancipá-lo, humanizá-lo, mas obviamente sem dar garantia alguma, principalmente porque, em não se esperando nada, não é cobrada por nada e “responsável/irresponsável” por nada. Percebe-se mais uma vez a fixação da deficiência, aos deficientes, a diferença, aos “diferentes”.

Mas entendendo a instituição Escola apenas como modelo único, rígido e determinado, corremos o risco de desconsiderarmos seus diferentes usos, suas formas praticadas, vividas, narradas, cotidianas, construídas e seguidas de tornar-se e fazer-se escola(s). As escolas construídas nas brechas.

Então, para não generalizar, trabalharei os conceitos *maior* e *menor*⁸ de Deleuze e Guattari, a partir de Sílvio Gallo (2008, 2013, 2014), para pensar – como sugerido nas conversas entre a banca de qualificação e ecoando com nossa forma de entender o trabalho – a palavra-conceito **Escola** e suas derivadas, em maiúscula, quando tratá-la enquanto modelo, aparelho de estado e **escola(s)** em minúscula quando pensar em seus fluxos, devires e singularidades, como máquina de guerra, como *menor*, que se dá dentro da oficialidade, tensionando a Escola a ser escola, outra(s) escola(s), escola(s) outra(s). Isso não como oposição, mas como exercício de resistência dentro da própria forma molar da instituição moderna Escola.

o maior é reservado para a produção oficial, bancada e reconhecida pelo estado; o menor é reservado para o marginal, para aquilo que foge, que escapa, que fica à

⁸O par conceitual deleuzo-guattariano maior/menor foi publicado em 1975 em *Kafka: por uma literatura menor*.

deriva... há criação no âmbito do maior, claro, mas ela é contida e gerida pelas regras que são controladas com zelo pelo estado. na marginalidade do menor, por seu lado, a ausência de regras, ou então regras muito mais fluidas ensejam uma criação mais radical, mais nua, mais selvagem (GALLO, 2014, p.21, minúsculas do autor).

Se a “*tarefa de educar*” se transforma “*num ato de fabricar mesmidades*”, como Skliar (2003b, p. 199) diz, mesmo com a *mesmidade* da/na Escola capturando e proibindo o mínimo e a diferença do outro, eles escapam. Irrompem pelas brechas. Escapam por entre os dedos. Esta é a potência da vida na escola. Pois as tentativas Escolares na direção do maior, da homogeneidade, da dominação, adaptação e inclusão não pressupõem, necessariamente, convencimento, silêncio, aceitação e apaziguamento e, sobretudo, não pressupõem que o outro (nomeado como ineducável, deficiente, especial, exótico, diferente) tenha sido subjugado, vencido, corrigido, acolhido.

As escolas resistem no mínimo.

Passetti (2012) afirma que “*O diferente não está circunscrito a uma uniformidade. Escapa das classificações e da tranquilidade oferecida pelo significado*” (p. 81). E que diferir é o desafio de

compartilhar com alguém que ouça antes de falar; que se encontra na mutável e surpreendente natureza disposto a abolir o poder de domesticá-la e incorporá-la como uma substância numa suposta *natureza humana*; que saiba distinguir entre opiniões e estilos de existência (p. 81, grifo do autor).

É possível que essa seja a maior dificuldade da Escola – e dela em nós –, a de, mais do que olhar e ver a diferença como diferença, sem julgamentos de valor, senti-la e vivê-la como diferença e não querer que vire *mesmidade*, numa espécie de antropofagia educacional que inclui, celebra, tolera o “*outro da educação*” (SKLIAR, 2003b, p. 27).

E quem é esse outro da educação?

São os repetentes, os com distorção idade-série? São os da aprovação automática? São os autistas, os cadeirantes, os com deficiência intelectual? São os homossexuais, os com nome social? Os pobres? Os negros? Ou qualquer um do “*catálogo da alteridade*” (Ibidem, p.103)? Ou são os inomináveis, aqueles que não sabemos nem como chamar? Estes – e aqueles – podem ser os outros da educação, mas podem ser os mesmos. O outro da educação pode ser aquele que desejo engolir – digo incluir –, mas não cabe na boca, é duro demais, sem sal, muito apimentado, que engasga, não digere...

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda

mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003b, p. 27).

Nossa vontade de captura diz da necessidade que temos de organizar, classificar, enfileirar, avaliar, enquadrar os alunos, os professores, as famílias, as escolas, os conhecimentos, os corpos, os desejos... Por isso, o cuidado com a antropofagia inclusiva.

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, “é aquele que fica com a melhor parte”. Nesse caso, a melhor parte é *do mesmo* ou, talvez seja melhor dizer: *é o próprio mesmo* (VEIGA-NETO, 2001, p. 113, grifo do autor).

E voltamos ao mantra Escolar da *mesmidade*, agora institucionalizada como política pública.

Em Itaboraí, assumi uma turma de 3º ano do ensino fundamental com mais de quarenta alunos, com faixa etária de oito a dezesseis anos.

Na turma não tinha aluno com laudo de deficiência – uma das primeiras coisas que quis saber depois do episódio do acidente anterior –, mas era considerada pela escola uma “turma especial”, uma “turma problema”, e por esse motivo foi destinada para ela uma “professora novinha e cheia de gás” para “dar um jeito”.

Com o rótulo – laudo – da incapacidade, produzíamos diariamente o discurso da culpabilização daqueles alunos e/ou famílias pelo fracasso escolar (PATTO, 1990). Regras descontextualizadas, relações desencarnadas e sem afeto eram retroalimentadas. Por que era mais importante saber o tipo de letra usada, se cursiva, bastão ou hieróglifo, do que se alunos e professores estávamos lendo, escrevendo e criando? Por que a preocupação com o boné, mas não com a falta de calçado? Por que esperávamos que os alunos respondessem ao mesmo tempo? Como agíamos assim e continuávamos falando que “não existe turma homogênea”? E “aluno homogêneo”? Senão há, temos que fazer! – pensávamos.

Skliar (2003b) diz que

o tempo da modernidade e o tempo da escolarização costumam ser, como folhas reproduzidas, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que ficam obsessivas por classificar, por produzir mesmidades homogêneas, íntegras, textuais, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da

modernidade e o espaço escolar costumam ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só procuram reduzir o outro longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça etc. (p. 198).

Entendendo-a Escola, percebi que os parceiros que tinha eram os alunos, e a partir de então problematizei o planejamento técnico dos conteúdos programáticos, para trabalhá-los de outras formas, com contornos diferentes do que habitualmente era vivido e esperado para aquela turma. Escrevemos *funk*, recolhemos lixo da rua da escola, fizemos lanches coletivos, lemos histórias em quadrinhos, vimos desenhos animados, jogamos bola no pasto dos bois, dançamos nos nossos bailes de carnaval, pesquisamos brincadeiras das famílias, apresentamos peças, aprendemos, ensinamos e inventamos mais outras coisas escolares, não muito Escolares.

Ensaíamos uma pedagogia da diferença e também ensaiamos nos tornarmos professores e alunos. Não nos impedimos para que fôssemos alguém, outros e qualquer um. Não sei se meus alunos concluíram o ano letivo dominando os algoritmos, repetindo a lista dos substantivos coletivos e outras formas estruturadas de respostas que costumamos ensinar e exigir, mas passaram a ler lendo, a escrever escrevendo e a contar contando. Deslocamentos foram produzidos para uma educação outra. Educação não baseada em provas, notas, reformas e projetos de sociedade. Educação que inventou encontros (im)possíveis. Pois “*La decisión acerca de cómo nos encontramos con otros, siendo otros, entre otros, es educativa, política y éticamente educativa*” (SKLIAR, 2011b, p. 101).

Nos anos seguintes, assumi outras turmas de 3º e 2º anos e, tendo feito cursos em educação especial e o concurso para “Professor Especializado para Educação Especial”, trabalhei com AEE em Sala de Recursos, no hospital e em domicílio (estes com Wenderson).

Em 2013, com Wenderson cursando o último ano do ensino fundamental, fui convidada pela Semec para coordenar a educação especial na Subsecretaria de Ensino, e outra professora continuou seu atendimento domiciliar. Trabalhamos diariamente visitando escolas e outros espaços de atendimentos aos alunos da rede, conversando com as famílias e alunos, com formação continuada com os profissionais, atendimento ao público, representação em conselhos municipais entre outras ações fortalecendo a escola como espaço de direitos também dos alunos com deficiência.

Atravessada por situações e encontros que me desestabilizavam – e desestabilizam-me –, passei a questionar as políticas e os conceitos de inclusão, espaço educativo, escola e educação de qualidade para todos.

Assim, candidatei-me ao Programa de Pós-Graduação *Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais* da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para pensar nas possibilidades de educação dos alunos com deficiência, não apenas pela ótica da determinação legal, mas por outras que constroem coletivamente a garantia de direitos sociais, políticos, humanos, subjetivos, estéticos, afetivos desses alunos outros. No pano de fundo, minha intenção era problematizar as políticas e o conceito – os conceitos – de inclusão, que, colocados como atualmente, podem se tornar produtores de maiores desigualdades em relação ao alunado com deficiência.

Participando do grupo de estudos e orientação coletiva⁹, três palavras-conceitos foram aparecendo e gerando estranhamento, movimentos caros à problematização do método e da escrita deste trabalho: **Ensaiar... Implicar... Cartografar...** Ansiosa e sufocada, fui tentando encontrar fôlego e chão na palavra que reconheci como mais próxima à minha experiência: ensaiar.

Muitos ensaios fiz e tenho feito. Ensaio de dança, de voz, de roupa, de maquiagem, de receitas culinárias, de amigos, de trabalhos, de espiritualidade, de teatro.

Ensaio de tornar-me diariamente professora de alunos com deficiência no município de Itaboraí. Ensaio de ensinar e aprender entre as diferenças em espaços e escolas diferentes: classe regular, sala de recursos, hospital, casa, Coordenação de Educação Especial. Num ensaio testamos, erramos, acertamos, avançamos, retrocedemos, repetimos, desfazemos, recomeçamos de pontos diferentes, com cenas, gestos, ingredientes, pessoas diferentes. Para ensaiar é preciso preparo muitas vezes com alongamento, aquecimento, estudo, para que o corpo sinta e saiba que dele serão solicitados deslocamentos por vezes incomuns. Ensaíamos porque queremos outras respostas, visitar outros lugares, ter outros encontros, produzir outros olhares, sensações, perguntas.

Ensaçando, encontramos e construímos modos, caminhos e tempos, jogamos com as (im)possibilidades, quando estamos disponíveis, atentos, sensíveis. Prontos para

⁹ A orientação coletiva foi um espaço-tempo de conversa que aconteceu em encontros semanais entre mestrandos, alunos de graduação, professores da educação básica e a professora Anelice Ribetto, desde o início de 2014. Nos encontros líamos, conversávamos e trabalhávamos nas dissertações e monografias em andamento e realizávamos outras leituras que compuseram com as pesquisas. Nesse período participaram comigo Luma Balbi, Bruna Pontes, Leidiane Macambira, Gilcélia Coelho, Kamilla Medeiros, Silvia Mellina Chinen, Luciana Andréia e Rafaela Corrêa. No primeiro semestre de 2014, também participaram dos encontros a professora Rosimeri de Oliveira Dias e seu grupo de orientandos.

experimental, desestabilizar, afetar e ser afetado, desestruturar, brincar, jogar. Não pronto, acabado, finalizado, concluído, mas pronto para o ensaio.

Isto é ensaiar? Estou no caminho? Larrosa (2003) disponibiliza uma bússola.

O ensaio, no entanto, seria uma figura de caminho sinuoso, um caminho que se adapta aos acidentes do terreno. O caminho linear, retilíneo é o caminho daquele que sabe previamente aonde vai, e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que para realizá-la tenha que passar por cima de montanhas e rios. O método tem a forma de uma estrada ou via férrea que ignora a terra. Ao contrário, o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno. Às vezes, o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro. O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha (p. 112).

No ensaio, as fronteiras são mexidas, pois

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão (Ibidem, p. 106).

Diz do ensaio como uma escrita “*híbrida, impura, e sem dúvida menor*” (Ibidem, p. 105), cheio da vida, livre na forma e temas e, citando Adorno, “*herege*”.

O estranhamento com a palavra-conceito *cartografar* se deu por me fazer lembrar das aulas de geografia e do professor propondo “buscas ao tesouro” com o auxílio de mapas e construções de cartas geográficas. Estranhei não a lembrança em si, mas achei improvável articular, como fiz com o ensaio, aquela cartografia do ensino médio, com a cartografia que me era apresentada. Os mapas que o professor Eliseu nos dava tinham por objetivo representar um espaço, um território e orientar nossa visão, como observadores e depois como exploradores, para que nos fosse possível experimentar e compor o caminho que desejava que seguissemos pelas pistas, atalhos e orientações. Mesmo não tendo conseguido achar os tesouros escondidos – deliciosas caixas de bombom –, aquelas aulas eram muito divertidas e interessantes. Mas esta outra cartografia teria a ver com isso?

Para Kastrup e Pozzana (2009), diferentemente do contexto da ciência moderna,

o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos [...] (p. 59).

As dimensões do processo, do texto inacabado, do ensaio, do exercício de releitura e reescrita, de fazer um capítulo adiante ainda gestando o anterior, de ir descobrindo e cobrindo

com pedras e pétalas os passos, de entender e duvidar dos caminhos, de escrever antes de ler tudo o que queria, de ir e estar no campo antes de compreendê-lo – se é que isso é possível – e até de vê-lo como campo, de não saber mais quem são os sujeitos e objetos da pesquisa, disseram-me que ensaiava a cartografia.

Costa, Angeli e Fonseca (2012), no verbete *Cartografar*, auxiliam:

Iniciemos então uma breve receita para o que não tem receita: trata-se antes de uma série de operações que efetuam uma atmosfera propícia à cartografia. Pegue a pergunta “por quê?” e quebre-a com um martelo em uma miríade de fagulhas até que cada pedacinho de “por quê?” seja tão pequeno que já não pergunte a razão de algo, mas sim seu modo. Minore o “por quê?” em “como?”. O como é um pequeno “por que”, tão apequenado em sua medida que já não mede nada além da singularidade daquele evento. Não serve para explicá-lo totalmente e tampouco para dar razão a outros acontecimentos passados ou futuros (p. 46).

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, mas sim com o próprio acompanhamento (Ibidem, p. 53).

Cartografia também implica uma política da narratividade que se preocupa com as formas de narração, pensando que não apenas o que é narrado é um ato político, mas o jeito como é feito também. Não quero um trabalho monótono que apenas ressoe o som da minha voz, mesmo que ela não seja pura e só minha, mas quero que a voz aguda e forte do Wenderson seja propagada e ecoada em caixas amplificadoras potentes.

Esse querer às vezes escapa-me, fazendo-me, nessa cartografia, perguntar e ser perguntada: onde está o Wenderson? Não posso deixá-lo sumir, não existe um ou o protagonista, o trabalho é *entre os dois*.

E é necessário que seja entre nós porque existem muitos nós, sendo esta uma experiência pública e, portanto, política. Pois se trata da minha história como professora no hospital, da história do Wenderson como aluno no hospital e das histórias de tantos outros “*microcasos como microlutas*” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 161 e 162) de alunos, professores, hospitais, escolas.

A ética narrativa diz das formas micros e estranhas de se contar.

Quando narramos um caso, podemos fazer uma experiência narrativa minoritária, pondo-nos em uma posição de estranheza ao que habitualmente é dito. Colocamo-nos, então, em posição de estranhamento, de interrogação ao que certa

narrativa aceitaria como natural e regra, forçando a um descolamento do dito na busca das condições de sua produção (PASSOS; BARROS, 2009, p. 164).

Por isso contar os efeitos, as histórias vividas, inventadas, sonhadas... Porém, como narrar assim? Talvez olhar por entre as fendas, olhar pelo buraco da fechadura, olhar estando deitada na maca, olhar transversalmente, enviesado. Talvez escrever as conversas com Wenderson, talvez deixar que fale com a voz dos seus desenhos... Talvez isso indique “*um certo modo de narrar, um certo modo de deixar ver, um certo modo de existir*” (Ibidem, p. 167). Talvez... talvez... uma prática, uma ética, uma política e uma estética outra nos encontros propostos no entre da pesquisa. À medida que os passos são produzidos, ensaiados e cartografados, passos leves, inseguros, curiosos e tateantes, como passos de “*estrangeiros visitantes de um território que não habitamos*” (KASTRUP; POZZANA, 2009, p. 61).

Quando minha orientadora, a professora Anelice Ribetto, pediu para exercitar o ensaio em uma primeira análise de implicação com o campo problemático, pensei: o que ela quis e quer de mim? Para facilitar a compreensão de uma mestranda iniciante, perguntou: *O que move você?*

O que me move?

Com os olhos e ouvidos atentos, como de quem se delicia e continua sedento, digeri melhor que pude aquela questão, buscando desconstruir o meu *a priori* de que tinha que ter um objeto e/ou um sujeito e/ou um problema e/ou uma hipótese para iniciar minha pesquisa.

Tensão. Tensionar a questão. *O que me move?* me colocou – ou empurrou – na pesquisa e até mesmo no mestrado em si, fazendo com que a insegurança se manifestasse antes do que esperava. Uma pesquisa ensaiada e implicada que necessitava trazer *o que me move* me colocou em lugares de desvios... nada mais teria uma resposta tão linear: objeto, objetivo, problema, método etc.

O que me move? fez com que saísse de uma inviável zona de conforto e produzisse movimentos dentro de mim. Movimentar-se redireciona, movimentar-se (des)constrói, movimentar-se possibilita o vir a ser e inventar-se.

Movimentar-se é mais que sair de um ponto a outro. É deslocar-se. Deslocamento como numa dança, numa música, sem rota, partitura ou coreografia que enraíze e conduza, mesmo por não saber onde e como chegar.

Precisava e queria dançar. Mas não conhecia – e não conheço – a música, a levada e muito menos os passos. Como poder dançar sem entender a estrutura melódica e os compassos sem tropeçar? Perder o ritmo e ficar desengonçada?

Dançar sem conhecer a música fez com que eu tivesse que parar para ouvi-la, mesmo durante a sua composição. Ouvir, sentir, afetar e deixar-me afetar por ela. Entender, mesmo que naquele tempo-espaco vivido, o que já poderia ser dançado, criado e composto com a música ainda inacabada.

Quando sou perguntada pelo *o que me move* e não pelo objeto de pesquisa, reverberam em mim as vozes e danças dos três novos sedutores que estão me acompanhando: Ensaio, Implicação e Cartografia. Eles dizem para mim e em mim do desafio de não apenas pensar, fazer e viver a pesquisa – problema talvez já esperado –, mas também dizem do desafio de como pensá-la, fazê-la, vivê-la e assim de como pensar-me, fazer-me e viver-me.

Como pesquisar num exercício de alteridade, se a alteridade também é alvo de coação? Como fazer uma dissertação, se ela tem sido produzida como padrão de saber e poder da academia, para ela e nela? Como fazer uma pesquisa outra, se o esperado é uma pesquisa mesma, com as mesmas referências, com as mesmas formatações, com a mesma estética, com a mesma política, com a mesma – alguma? – poética?

Não domino – e nem posso – o que seja e como seja uma dissertação. Estamos sendo apresentadas. Mas, mesmo sem sabê-la, ela se atualiza em mim quando leio, escrevo, ouço e vejo os textos, as falas, as imagens do que é e como é um texto acadêmico. Mas fui desafiada a olhar, escrever, ler e ouvir de um jeito menos asséptico, “neutro”, impessoal, frio, “natural” e mais misturado, distrofiado, não para ter uma concepção, mas para ter e estar tendo uma afetação, uma sensação. Sensação vinculada ao pensamento, diferente da razão, e que possibilita “*encontros com a alteridade, com o desmanchar do Idêntico, com o ‘outramento’*”, segundo Leila Domingues (2010, p. 18 e 19). Uma escrita que se componha – e acompanhe – também pelos deslocamentos da, na e entre a própria escrita do texto e dele em mim.

Dançar escrevendo. Escrever dançando. Ensaando(-me)... Implicando(-me)... Cartografando(-me)... Seguir... “*Desenredar as linhas de um dispositivo [...] construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...]*” (DELEUZE, 1996, p. 1).

Escrita-dança-dispositivo.

Assim, esta dança em que eu também me tiro a dançar tem passado entre corpos coreografados e formatados e uma produção de corpos inventivos e espontâneos. Uma dança contemporânea, que a partir das linhas estruturantes dos passos cria linhas de fugas que

compõem expressões outras na pista de dança, no salão e na vida, através de ritmos instáveis e espasmódicos que dizem quem estou sendo.

Tecer, romper e traçar os “*processos que estão sempre em desequilíbrio*” (DELEUZE, 1996, p. 1) desafiam qualquer pesquisa e qualquer vida, principalmente pela presença ainda marcante da modernidade e seus modos de produzir tipos de existências pretensiosamente universais, hierárquicas e homogêneas, dizendo para quem se coloca a procura o que se vai achar e criar, já *a priori*, e também o quando, o onde e o como, numa dança coreografada e sem vitalidade.

Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objecto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objectivação, de subjectivação imanentes a dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo (Ibidem, p. 3).

Dança, pesquisa e escrita como composição de linhas novas, (im)possíveis, transponíveis e sem contornos definitivos. E, também, atravessamento de linhas... nova tessitura.

Ainda sonolenta pelo almoço, digerir a pergunta da minha orientadora, sentada diante de mim, fez com que pensasse em questões que estava tentando evitar. *O que me move é minha experiência, é meu trabalho. Este era meu campo problemático, no qual tenho estado completamente submersa, encharcada e implicada.*

Experiência como aquilo “*que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece*” (LARROSA, 2002, p. 2).

Dizer e revisitar o que me aconteceu – acontece – e o que tem me passado e tocado assustou-me completamente. Esse exercício de “*ex-posição*”, de mostrar minha cara sem maquiagem, minha pele, meu corpo e com ele e nele as marcas, tatuagens, amputações, próteses, afetos e gestos tinha a ver com um lugar outro de encontro, “*de vulnerabilidade e de risco*”, necessário; e extremamente difícil ao “*sujeito da experiência*” (Ibidem, p. 4).

Difícil e também generoso, ou melhor, honroso e agradecido. Não sei se essas foram as melhores palavras, mas sei que é necessário, sobretudo para mim, contar esse processo em

curso de transformação em uma professora outra e atribuir sentido ou um não sentido ao vivido.

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 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 (LARROSA, 2002, p. 4).

Necessário esse tempo de parada para que pudesse experienciar o que considero como experiência.

“*Você já está no campo*”, disse Anelice.

Confesso ter estremecido ao ouvir o que não queria. Meu medo tentava evitar a aproximação, o diálogo e a análise do meu próprio trabalho e das questões e perguntas que no cotidiano têm me atravessado. Queria ter acreditado mais uma vez na possibilidade de neutralidade científica!!!!!!!!!!

Lourau (1993) refere-se à noção de implicação como uma contradição essencial.

Cotidianamente, preferimos não nos colocar muitos problemas e, “permitindo” que se dê a heterogestão, “confiamos” a “autogestão” a outras pessoas. Isto alguns – Marx, por exemplo – chamam “alienação”. Amamos nossa “alienação”. Sentimos que é muito dolorosa a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos “espaços” que ocupamos, ativamente, neste mundo. Ou, por exemplo, em nosso local de trabalho (p. 15).

E reforça dizendo que “*A análise das implicações [...] não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo momento, inclusive no momento da própria intervenção*” (Ibidem, p. 36).

Implicada no campo da educação especial. Implicada num campo que pensa e problematiza as políticas e práticas da diferença. Implicada na gestão de políticas no município de Itaboraí. Desistindo de calar e negar o que estava latente e pulsante, digo, como professora em Itaboraí, no cargo de “especialista em educação especial”, atualmente coordenando a educação especial, que *o que me move* tem sido a escolarização das pessoas com deficiência e mais precisamente os espaços de ela acontecer.

De acordo com a *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9.394/1996* – a educação especial é “*a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Contemporaneamente, a escolarização das pessoas com deficiência é regulamentada como política de inclusão. Inclusão que é entendida como “*integração nas classes comuns de ensino regular*” dos alunos que compõem a “*clientela de educação especial*” e que em função de “*condições específicas*” torna-se “*possível*” ter o “*atendimento educacional*” fora de “*classes, escolas ou serviços especializados*” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Abro outro parêntese para me perguntar sobre as tais “condições específicas” e questiono com Varela e Uria (1991):

¿quién o quiénes definen el ámbito de la inadaptación y a partir de qué criterios? ¿A quiénes beneficia tal definición? ¿Quiénes son los encargados de corregir a los inadaptados y de quién han recibido tal mandato social? ¿De qué grupos sociales proceden los inadaptados? En fin, ¿cuáles son las implicaciones socio-políticas de las intervenciones técnicas? (p. 210).

Fecho, por ora, esse parêntese e volto ao conceito legal de inclusão.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – estabelecem que “*O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica*” (BRASIL, 2001b, Art. 7º).

Dessa forma, as legislações têm associado a ideia de inclusão escolar dos alunos com deficiência com a classe regular, aproximando esses sentidos e quase que os fazendo sinônimos. Sendo possível entender que a inclusão é realizada, conquistada, efetivada e construída em apenas um lugar: o território da classe comum. Portanto, uma inclusão localizada, legalmente localizada.

Também vale pensar no que denominamos “classe comum”. O que é comum?

Segundo Skliar (2003b), as mudanças educativas quase sempre são “*como uma reforma do mesmo*” e não um devir, encontrando “*só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas*”.

Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares.
 Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades.
 Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro.
 As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade (p. 197).

Assim, um paradoxo se apresenta: ao se estabelecer a inclusão escolar como possível em apenas um local definido e adequado, pode-se estabelecer, numa leitura linear, que em espaços diferentes desse ideal o que ocorre é a exclusão escolar?

Penso: nesta inclusão são possíveis desterritorializações para outros espaços e tempos?

Encontros inclusivos são possíveis para além da Escola regular com seu tempo regular?

Sou contra a inclusão?

Sou a favor da inclusão?

O oposto da inclusão é a exclusão?

Existe apenas a discussão plebiscitária que fomenta a dicotomização?

Não sei dizer. E não quero dizer e nem polarizar e dicotomizar o que não é e não pode ser dicotomizado.

A utopia moderna da inclusão traz, na sua constituição histórica, um princípio de ordem que não é necessariamente o oposto do princípio da exclusão. Inclusão e exclusão estão amarradas na mesma ordem. Estes conceitos fundem-se e proclamam o “medo da diferença”, assim como o apagamento de tudo que possa ser ambíguo e, conseqüentemente, possa comprometer a clareza de quem ocupa o lado de dentro e de quem ocupa o espaço do lado de fora. [...]

No discurso político a ambivalência deve ser evitada, pois significa a proliferação e a falta de controle dos estranhos. No discurso social a ambivalência torna-se uma ameaça porque produz a exclusão, e o outro como sujeito menor/inferior. No discurso educacional a ambivalência deve ser nomeada para que possa ser corrigida e assim por diante. Poderíamos citar uma infindável lista de discursos em que a ambivalência deve ser evitada, punida, registrada, diluída (FABRIS; LOPES, 2003, p. 2 e 3).

Para essas autoras, a simples ação de juntar os estranhos serve para fazê-los conhecidos e trazer “*o espaço, geralmente institucional, como limite entre a possibilidade do (des)estranhamento e da anormalidade*” (Ibidem, p. 4).

No espaço escolar único, sem rupturas, institucionalizado como homogêneo e para todos, só pode existir “*um para dentro*” incluído ou “*um para fora*” excluído (SKLIAR, 2003b, p. 66), entendendo a espacialidade e também a temporalidade como uma mesma. E nos provoca fazendo pensar: mas só existe um único espaço e um único tempo para o humano? “*acaso todo o humano está aprisionado numa relação de exclusão/inclusão?*” (Ibidem, p. 95). Isso não seria “*um modo de esconder/obscurecer o híbrido, o inclassificável, o indeterminável, o ambíguo, o ambivalente e, enfim a contradição?*” (Ibidem).

Não há apenas uma existência, uma forma de vida e de viver para que o outro habite apenas fora do espaço e fora do tempo, como o outro que só “*retrocede*”, que “*não alcança o futuro*”, que “*está longe de adaptar-se a estes tempos*” (Ibidem, p. 94). Tempo da *mesmidade*,

quando o outro na escola não avança, quando só é reprovado, quando não aprende enquanto os colegas aprendem, ou como dizem de forma eufemística uns professores, “que aprende, mas aprende num tempo diferente”, querendo dizer: mais lento, devagar, pior, ruim.

Skliar (2003b) diz da falta de originalidade do binômio exclusão/inclusão. E traz que

Para Foucault, a inclusão acaba sendo assim uma figura substitutiva da exclusão, mesmo quando esta permanece ativa e ativada em uma determinada sociedade. Em outras palavras: a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras *igualmente* mecanismos de controle (p. 96, grifo do autor).

Atualiza-se assim a inclusão que classifica e ordena pela presença dos alunos, com a sensação de que cada corpo está no seu lugar, passível de controle. Mas que nem sempre funciona porque não existem apenas dois lugares e uma única maneira de passar entre eles.

Eli Henn Fabris e Maura Corcini Lopes (2003) apontam também “*que não podemos continuar a fazer de conta que ensinamos em nome de uma inclusão que deve se dar a qualquer custo, mesmo que para isso eu tenha que me deter apenas numa das funções da escola, a socialização*” (p. 10).

A socialização, assim como a ideia de que a escolarização regular garante uma pseudoigualdade de desenvolvimento para todos os alunos, têm sido as justificativas mais utilizadas a favor da inclusão escolar e constituem-se como

uma das estratégias mais sutis e perversas da exclusão, pois a pessoa que está em situação de ser incluída é que traz a marca do exótico e que possui a tarefa de, pela sua presença e, às vezes, aparência, promover a humanização e a sensibilização das pessoas ditas normais (Ibidem, p. 8 e 9).

Num encontro sobre educação especial e inclusão com professores de educação infantil, propus problematizações com os livros *Somos todos iguais*, do Centro de Orientação Pedagógica Nosso Mundo [2000?]¹⁰ e *Uma menina e as diferenças*, de Maria de Lourdes Stamato de Camilis (2008).

O primeiro livro é composto por fotos dos alunos da instituição em momentos cotidianos, em situações de reflexão, produção, tristezas e descobertas com frases acompanhando cada imagem. Como:

Onde se fazia silêncio, haverá palavras fraternas de amor e solidariedade. Uma simples palavra pode mudar tudo (p. 14);

¹⁰ O Centro de Orientação Pedagógica Nosso Mundo, fundado em 1981 e localizado na Tijuca, bairro do Rio de Janeiro, é uma “*Associação Educacional Assistencial de caráter filantrópico, sem fins econômicos, voltada para o atendimento das Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais, na área da deficiência mental*” ([2000?], p. 3).

Para alguns, escrever é uma arte. Para mim, escrever meu nome é a maior arte que já realizei (p. 38);

Nunca é tarde para fazer diferença. O amor não tem idade. Pelo contrário: com o tempo, aprendemos a amar mais e mais e, sobretudo, as pequenas coisas (p. 40);

Temos desejos, experiências, pensamentos e rostos diferentes. Mas somos todos iguais num ponto: a capacidade de amar. Essa é a nossa força (p. 78).

O segundo livro apresentado conta de uma menina “*muito, muito curiosa*” que “*gostava de descobrir coisas*” (CAMILIS, 2008, p. 2) e que “*ficava se perguntando por que as pessoas eram tão diferentes, se todas tinham dois olhos, um nariz e uma boca!*” (Ibidem, p. 6).

Ela, do alto da escadaria de uma igreja, observava as pessoas e tentava entender: “*Aquele homem que passava, por exemplo, tinha olhos pretos, o amigo dele também. Nariz, boca... tudo igual, mas por que eram diferentes?*” (Ibidem, p. 7).

Descobriu rostos, jeitos de andar e de falar. E também diferenças nas plantas, nuvens e cores. “*E foi percebendo que as diferenças existem em tudo e em todos e que essa descoberta não acaba nunca e faz com que você seja você e eu seja eu...*” (Ibidem, p. 16).

Contadas as histórias, propus que conversássemos sobre os temas dos livros, “somos todos iguais” e “somos todos diferentes”, pensando nas relações com os alunos, com os currículos, com os lugares que temos ocupado e colocado os outros, com as formas de lidarmos com o cotidiano de sala de aula.

Interessante foi perceber a atualização das discussões de Fabris e Lopes (2003) sobre discursos politicamente corretos, falas eufemísticas, classificatórias e, sobretudo, sobre a socialização dos alunos com deficiência. A maioria dos mais de 350 professores presentes se posicionou a favor da inclusão dos alunos com deficiência simplesmente por esta “inclusão” beneficiar a “turma”.

Nota-se com essa fala como os alunos com deficiência “incluídos na turma” raramente são “da turma”, só estão nela.

Não tinha como intenção que os professores levantassem uma bandeira em relação a “igualdade” ou “diferença” dos alunos, mas que um espaço de discussão sobre alteridade e modos de existência e de aprendizagem fosse ensaiado.

No entanto, a necessidade de nos colocar e ter opiniões fez com que a premissa “somos todos iguais” fosse a mais aceita, até porque “somos todos iguais perante a lei”, justificativa mais apresentada.

Se esse tipo de inclusão como apenas “estar na mesma sala” contribui para que os “alunos ditos normais” sejam melhores como pessoas o que faz para os “ditos deficientes”? Estão ali para apenas contribuir para uma sociedade teoricamente mais generosa? São ferramentas? São cobaias para uma relação mais ética e amorosa? E em que são beneficiados?

Também, só dizer que “todos somos diferentes” não muda nada quando o olhar continua vendo os alunos outros como sujeitos da incapacidade.

Este é um dos discursos proclamados na contemporaneidade que traz amarrado a si a banalização do conceito de diferença, pois atrela esta ao exótico, negando-a ou celebrando-a. [...] Assim, [...] mesmo “estando juntos” com os ditos “normais” em uma escola que convencionamos chamar de “regular”, eles continuam ocupando o lugar do exótico e do “irregular”. Ocupam o lugar daquele que a ‘diferença’ o habilita a continuar sendo excluído, por sua conta e risco. A auto-exclusão se efetiva, visto que a escola oferece a possibilidade de estar junto na classe regular, mas que por incapacidade do sujeito não conseguiu permanecer (FABRIS; LOPES, 2003, p. 5).

A autoexclusão, da qual a Escola tenta se isentar, me faz lembrar da história *Quando a escola é de vidro*, da Ruth Rocha (2012), em que os alunos tinham que ficar em potes nas aulas, “*coubesse ou nãooubesse*” (p. 33).



Rocha, 2012, p.33.

Temos muitos potes nas Escolas e alguns exclusivos para os “alunos incluídos”, “alunos NEE” – Necessidades Educacionais Especiais –, “alunos pobres”, “alunos autistas”, “alunos surdos”, “alunos carentes”, “alunos cegos”, “alunos portadores”, “alunos deficientes”.

Mas, considerando a diferença, há de se pensar que os sujeitos são sujeitos muito mais complexos do que apresentam essas categorias e esses potes dogmáticos. São singularidades irreduzíveis, alteridades radicais impossíveis de capturar totalmente. Porque há algo de impensável, incalculável, que escapa, que não encaixa, que não deixa entrar bem no pote. Podemos ler e escrever os alunos, mas essa leitura e essa escrita serão apenas uma. Uma leitura e escrita do aluno que faço pelos efeitos da relação em mim. Uma visão, uma interpretação dele, mas que não é ele, que é um tipo dele, é um outro dele.

A Escola opera seus potes e o grande pote “aluno” trabalha como um único organismo, como se eles, elas e nós não fôssemos mais, menos, outros, quaisquer uns. E o mesmo acontece com o pote “deficiente” ou, como aprendi recentemente, “dos da inclusão”, quando se junta esforços para tentar apagar toda e qualquer diferença e produzi-la como *mesmidade*, no entendimento de que os alunos com deficiência são deficientes e ponto.

De fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em um contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, como também é mínimo o número dos que se propõem – e conseguem – representar a alteridade deficiente além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, inerte e inerte; em outras palavras: trata-se geralmente de um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem sexualidade, sem gênero, sem idade, sem classe social, sem religião, sem cidadania, sem idade, sem geração etc. (SKLIAR, 2003b, p. 164, grifo do autor).

Estas e outras classificações são feitas, e seus propósitos e interesses são os mais variados possíveis, mas um resultado é o de não olhar a pessoa na sua singularidade, risco que a inclusão também corre quando tenta estabelecer uma igualdade dos alunos colocando-os no “pote” legal da sala de aula chamada regular.

Ao outro foi designado um espaço específico de ação e até mesmo de existência. Em relação a pessoas ditas loucas ou deficientes, esse espaço era de segregação física: quando não se enquadravam no mínimo esperado de racionalidade ou possibilidade de construí-la, eram colocados em prisões, colônias, asilos, entre outras formas de exclusão espacial.

Ainda que atualmente tais espaços estejam em processo de extinção, por uma série de lutas políticas travadas – em especial a luta anti-manicomial –, podemos ainda observar que loucos e deficientes continuam a ser construídos como outros estigmatizados e continuam em espaços excludentes, ainda que, talvez, não mais físicos. Saberes médicos e científicos foram construídos para reforçar o lugar de margem que deveriam ocupar, e para justificar e reificar o *status* de não serem inteiramente humanos. Rótulos, doenças, definições de comportamentos aceitáveis, listas de características do que é humano, foram criados com uma cientificidade que aprisiona os sujeitos em um devir humano, em um silêncio, em uma ausência de fala legitimada – em uma invisibilidade (CLÍMACO, 2010, p. 36, grifo da autora).

Voltando ao *que me move*. Pergunto-me: como mostrar tal implicação? Como começo? Não começo.

Finalmente, dizer que *o que me move*, o que me apaixona e me trouxe ao mestrado em educação foi a reverberação desta experiência. A passagem desta relação em mim e as marcas produzidas.

Como falei, “*o desejo desta pesquisa ensaiada é cartografar o campo problemático no qual a história desta paixão se dá: a educação especial no município de Itaboraí no plano da produção de políticas públicas e práticas que se dão entre escolas e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas. E cartografar a mão do Wenderson neste território de pesquisa por meio dos encontros, conversas e da produção artística de crônicas – escritas e imagéticas – das escolas que acontecem no Hospital Municipal Desembargador Leal Junior em Itaboraí/RJ*”.

Para isso pensamos, no grupo de orientação coletiva, esta pesquisa em planos:

- Ensaando, cartografando, experienciando e escrevendo uma educação na diferença que problematize a mesmidade;
- Fragmentos de experiências entre uma professora e um aluno – no hospital e na casa;
- Estudo sobre políticas de educação especial e inclusão no município de Itaboraí: uma aproximação aos sentidos produzidos para a escolarização no hospital;
- Entre o hospital e as escolas: crônicas e efeitos de um território escolar em movimento...

E por que *uma pesquisa* entre dois?

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

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 pétreia mesmidade não alcança ver.

E porque se o outro não estivesse aí... mais valeria que tantas reformas nos reformassem a nós mesmos de uma vez e que tanta biodiversidade nos fustigasse com seus monstros pela noite! (p. 29).

E se o Wenderson não estivesse aí?

Wenderson entra porque foi a pessoa que me aproximou desse campo problemático da educação – escola – no hospital. Ele 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.

Se ele não estivesse, não teria tido “atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar”, em Itaboraí, de 2008 a 2010, e possivelmente não tivesse retornado em 2013. Porque o fato de Wenderson estar aí, na relação comigo, permitiu a materialização de uma política pública. Ela não se deu do nada.

O encontro com Wenderson está sendo contado não porque é uma narração bonita de se ler e ouvir. Ele ajuda a pensar não só essa relação pedagógica no hospital, ajuda a pensar uma outra política de educação especial em Itaboraí. Porque essa história propiciou, instigou, acelerou, materializou uma política pública federal: nosso encontro teve como efeito a criação em Itaboraí de uma política pública ligada ao direito de educação das pessoas hospitalizadas.

E outra coisa, tem como pano de fundo, o questionamento do espaço Escolar como o único espaço de inclusão, ou melhor, de escolarização. Porque uma história menor ajudou a dar a ver as políticas públicas, uma história maior. Porque o Wenderson mesmo, a presença dele, questionou toda essa regra possível: os efeitos deste encontro não estão contidos naquele marco jurídico, naquela política federal de inclusão que diz que todos os alunos têm de estar na Escola regular. Ninguém pensou que haveria casos em que os alunos saíam do hospital, da classe hospitalar, para casa, para o atendimento domiciliar, e que ali ficariam. Pois o planejado é que saíam do hospital – ou da casa – e iriam para a Escola. E ele? E o Wenderson? Ele, na sua alteridade radical, vem dizer não para o “caráter transitório”(BRASIL, 2001b, Art. 9º)¹¹ desses atendimentos educacionais especializados.

O uso do marco jurídico naturalizou a existência e Wenderson está aqui para provar que ele, como outro, é muito mais do que aquilo que se pensava, esperava e programava, o que é muito potente politicamente. Wenderson nos provoca pensar.

Se Wenderson não estivesse, outros Wendersons poderiam reivindicar e iniciar o trabalho no hospital, mas provavelmente com a transitoriedade legitimada para o AEE no hospital.

Se o Wenderson não estivesse aí, e aqui, não seria essa história, não seria essa escola. Seria diferente. Seria outra. Seríamos outros.

Sua presença também se dá pela impossibilidade de não estar. Pela sua existência radical, independente da minha autorização para estar.

¹¹ Este artigo diz respeito às classes especiais.

2 - FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE UMA PROFESSORA E UM ALUNO – NO HOSPITAL E NA CASA

A Seta e o Alvo

Eu falo de amor à vida, / Você de medo da morte /
 Eu falo da força do acaso / E você de azar ou sorte.
 Eu ando num labirinto / E você numa estrada em linha reta.
 Te chamo pra festa, / Mas você só quer atingir sua meta.
 Sua meta é a seta no alvo, / Mas o alvo, na certa, não te espera.
 Eu olho pro infinito / E você de óculos escuros.
 Eu digo: “Te amo!” / E você só acredita quando eu juro.
 Eu lanço minha alma no espaço, / Você pisa os pés na terra.
 Eu experimento o futuro / E você só lamenta não ser o que era.
 E o que era? / Era a seta no alvo, / Mas o alvo, na certa, não te espera.
 Eu grito por liberdade, / Você deixa a porta se fechar.
 Eu quero saber a verdade / E você se preocupa em não se machucar.
 Eu corro todos os riscos, / Você diz que não tem mais vontade.
 Eu me ofereço inteiro / E você se satisfaz com metade.
 É a meta de uma seta no alvo, / Mas o alvo, na certa não te espera!
 Então me diz qual é a graça / De já saber o fim da estrada, / Quando se parte rumo ao nada?
 Sempre a meta de uma seta no alvo, / Mas o alvo, na certa, não te espera.
 Paulinho Moska

Enfim era chegada a hora de reencontrar o Wenderson de forma sistemática e “real”, já que nos falávamos sempre pelas redes sociais. Para construir esse texto, tive de voltar à sua casa no período de julho a novembro de 2014 para nos encontrarmos. A pesquisa não estava “*entre dois*” ainda?

Os encontros para a pesquisa também se deram pela necessidade de compor a história do trabalho que fizemos, não de forma linear e progressiva. Por isso o texto em fragmentos como um estilo de contar experiências. Fragmentos que não se preocupam em ir do mais simples ao mais complexo, que não vão do menos importante ao mais importante. São fragmentos que vão se compondo à medida que vamos pensando e conversando sobre eles. Fragmentos que se ensaiam.

Assim, nas conversas levantamos questões derivadas 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). Por exemplo, o jogo da construção e adaptação coletiva do currículo escolar considerando os parâmetros curriculares e os do Wenderson, pensando, sobretudo, nos aspectos objetivos e subjetivos do contexto de deficiências e doenças graves na escolarização fora do espaço instituído.

Inicialmente, fazia visitas quinzenais, mas, principalmente pela nossa rotina de trabalhos e estudos, foi preciso mudar o calendário de conversas, de doze para cinco.

Digo conversa, porque era esse o meu desejo. A verdade é que tinha medo de burocratizar a relação com Wenderson, dona Fátima e a família com entrevistas e/ou conversas com roteiros, gravadores, autorizações assinadas, metodologias... E isso foi preciso ser falado, pois mesmo eu sendo “de casa”, como diz dona Fátima, estava exercendo formalmente o papel de pesquisadora e mestranda e tinha algumas prerrogativas acadêmicas.

Segundo o cronograma, a intenção da primeira visita era explicar a pesquisa, convidar oficialmente o Wenderson e dona Fátima para participarem e levar o documento de autorização para assinarem. E nas visitas seguintes visitar fotos, materiais e trabalhos que produzimos juntos para disparar as lembranças e fazer registros memorialísticos, históricos, afetivos, ensaísticos. O objetivo dos encontros e da pesquisa não era fazer um estudo de caso, mas visitar e escrever aquela história. Ou melhor, o possível de ser escrito, o que dava para ser contado.

Antes de sair de casa, ensaiei as dicas que a professora Rosimeri de Oliveira Dias deu em uma orientação coletiva sobre o que precisava falar com o Wenderson e dona Fátima. Era necessário lhes dizer da importância que tiveram e têm na minha vida e que, se um dia “precisaram” de mim, agora eu precisava deles.

Falou que eu tinha que lhes explicar o que é mestrado e dissertação. Também me falou outras palavras, duras, mas necessárias: “*Ele é um adulto. Uma pessoa inteligente. Sensível... [...] E não esquecer que ele é um homem de vinte anos. Sensível, que desenha, que está no ensino médio. Não é mais um menino, o seu menino, como era há sete anos...*”¹².

Não foi fácil ouvir isso. Realmente, ele não era mais um menino e nem de fato meu aluno. Sinto-me ser sua professora-aluna. Sou professora-aluna. E de um tempo para cá também sua amiga, porque é assim que tem me apresentado e é assim que acreditamos.

Fiquei surpresa na primeira vez em que me chamou de amiga. Foi na sua festa de vinte anos. Disse para um enfermeiro: “*Esta é minha profess... Esta é minha amiga Vannina*”.
Lindo.

¹² Fala da professora Rosimeri de Oliveira Dias numa orientação coletiva, em 2014, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Preparando os *Termos de Consentimento*, fiquei na dúvida de como fazê-los. Queria fazer um para o Wenderson e um para dona Fátima, já que os dois compõem a pesquisa. Mas na verdade não sabia se podia fazer um em nome do Wenderson, já que sua mãe é sua responsável legal.

Wenderson é um jovem estudante, inteligente, criativo e que assina seu nome utilizando o *mouse touchpad* do notebook e digitando. Mas está escrito na sua carteira de identidade a frase: *Impossibilitado de Assinar*. No entanto, ele só está impossibilitado de assinar se for usando caneta; como se “assinatura” e “caneta” fossem sinônimas.

Decidi fazer três termos: um em nome do Wenderson, um em nome da dona Fátima e outro com ela autorizando sua participação e a do filho. Se o primeiro documento não fosse reconhecido legalmente por outros, para nós seria.

Cheguei a casa deles e como de costume fui entrando. E como de costume fui muito bem recebida com beijos, sorrisos, abraços e bolinhos. Pedrita reconheceu minha voz e só parou de latir e abanar o rabo quando a acariciei.

Quanta alegria naquela casa! Como era gostoso estar lá. Estava com saudades.

No quintal, as netas da dona Fátima faziam um piquenique com outras meninas. Na cozinha, o cheiro de mais bolo assando perfumava o ambiente.

Não fiquei muito tempo conversando com dona Fátima, porque Wenderson me chamava do quarto. Lá estava ele. Com o computador no colo mexendo na sua página do Facebook. Magro. Muito magro!

Depois de me cumprimentar, a auxiliar de enfermagem saiu do quarto dizendo que iria ver a novela e fui convidada – convocada – por Wenderson a ver seus desenhos, fotos e trabalhos novos.

Antes de começar a gravar o áudio e conversarmos do trabalho, falamos muito sobre outras coisas, já que não nos víamos pessoalmente desde o seu aniversário, em abril. Combinamos também que, quando começássemos a gravação, era para nos determos apenas à pesquisa.

Tivemos uma conversa longa, cansativa, divertida, proveitosa e atravessada de risos. A quebra do ritmo da seriedade foi importante em muitos momentos e provocada por nós em situações diferentes.

Começamos testando a gravação no celular e rindo das nossas vozes. Estávamos constrangidos em ter a conversa gravada e, à medida que fui falando de sua importância para mim, da nossa amizade, da riqueza da aprendizagem e da necessidade que tinha de ser ajudada, o nervosismo aumentou.

Wenderson ficou extremamente envergonhado, desviando o olhar, e eu, sem saber como concluir o raciocínio, repetia como num mantra as mesmas frases. As piadas e brincadeiras eram tábuas de salvação.

Confesso que me perguntava: estamos conversando? Acho que só eu estou falando... Conversa tem roteiro? Estou entrevistando? Não sabia dizer, nem entender.

Fomos seguindo e abandonando o roteiro, ensaiando aquele novo lugar, aquele novo tempo, aquele novo Wenderson e aquela nova Vannina. (Re)conhecemo-nos.

Terminada a “declaração de amor”, fomos re(escrevendo) aqueles dias no hospital. Pouco a pouco, fios foram sendo puxados.

Senti que ele ficou mais tranquilo quando pactuamos que nem tudo precisava e merecia ser contado e que tal decisão seria compartilhada.

Mas como escolher o que devia ou não ser contado? O que entra e o que sai?

Era preciso um esforço do pensamento como forma de tentar responder essa questão e também para que tivéssemos o que contar do que aconteceu pedagogicamente entre a gente no hospital, evitando ao máximo que nossos encontros não virassem conversas de comadres e comprades, como se diz.

Nos encontros seguintes, conversamos 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*?

Perguntas relacionadas à questão principal: *e se o Wenderson não estivesse aí*? Como seria?

Começamos pelo “como”. Como eram nossas aulas? O que entendíamos por aula? Como eram propostas as questões? Como ensinávamos? Como aprendíamos? Como era praticado o que chamamos de conteúdo? Ou de outra maneira: quais as formas inventadas para ensinar naquele contexto particular?

Didaticamente, o “como” costuma ser pensado após o “o que” ou “o porquê” ou “o quando”, mas, além de ter encontrado apenas registros e relatórios das aulas (de julho de 2008 a dezembro 2010), esse “como” era uma preocupação recorrente. Fiquei extremamente triste em não achar as atividades desse período no hospital e principalmente os desenhos do Wenderson feitos a lápis... Lembro agora de dois em especial com personagens heroicos: um

que disparou a história “Pulmão de Aço”¹³, até hoje com apenas dois parágrafos, e outro com o mutante “Homem Grilo”, que também foi disparador de uma história escrita – essa não encontrei.

A frustração foi maior quando Wenderson e dona Fátima também não encontraram materiais desse período, mas, assim como eu, encontraram as atividades produzidas no “atendimento domiciliar” (de 2011 ao início de 2013), também pelo fato de nessa época utilizarmos o computador para os trabalhos, pesquisas e desenhos.

Desenhar para o Wenderson é extremamente importante e uma forma muito potente e poética de dizer de si. No primeiro encontro para a pesquisa, quando lhe disse que queria que alguns de seus desenhos aparecessem no trabalho, para que em os mostrando o apresentasse, concordou dizendo: *Eu sou os meus desenhos*.

Com as perguntas “como”, “quando”, “o que”, fomos conversando sobre ensinar e aprender.

Para não perder a oportunidade de fazer graça, já foi dizendo: *Quando não me matava com matemática, as aulas eram boas! E quando não te barravam na portaria do hospital, também!*

Com a intenção de orientar nossa conversa e provocar nossa memória, fomos pensando nas formas, nos tempos, assuntos de ensinar que conhecemos, usando como referência as aulas, do que chamamos naquele momento de padrão. Então, a proposta era pensar em como seria uma aula numa escola conhecida e como era uma aula naquela escola no hospital, não para polarizar, hierarquizar e eleger uma ou outra forma, até porque fomos percebendo que elas não são formas puras e únicas e que existem muitos tipos de aulas – inclusive dentro das escolas e das Escolas – e que a localização espacial – escola, hospital – era apenas uma variável entre tantas possíveis.

Tinha e tenho muita dificuldade com modelos, organizações e técnicas para ensinar e aprender. Pensava que começar os encontros com jogos e livros era uma opção para primeiro sensibilizar o Wenderson e seduzi-lo a estudar diante da difícil realidade de internação. Depois descobri que não era só isso. Os jogos e livros também eram para mim, ou talvez até mais para mim. Eram para que eu pudesse olhar aquele lugar, sentir aqueles odores, ver aqueles rostos doídos e olhar, sentir e ver outras coisas não olhadas, sentidas e vistas *a priori*.

¹³ “Pulmão de Aço”, desenho e história que fez um super-herói cujo maior poder era assoprar. Durante a pesquisa, pediu uma cópia da história para retomá-la.

Por isso a pergunta “*E se o outro não estivesse aí?*”. Porque pensar nele faz com que pense em mim. O que fiz foi por quem?

A pediatria fica no segundo pavimento do hospital, e o principal acesso a ela é por uma longa rampa. Lembro que subia me esforçando para buscar em mim alegria e descontração e que tentava fazer da porta para a enfermaria uma espécie de portal para outra dimensão, uma outra dimensão minha, acionada com uma longa respiração e uma rápida oração. Isso porque não queria chegar cansada e estressada, como estava muitas vezes.

À medida que o tempo passava e a proximidade com o Wenderson aumentava, ficava mais evidente que essa maquiagem, que às vezes fazia, era totalmente inútil, pela dificuldade de fingir felicidade e por essa postura de “ignorar o sofrimento” ser arrogante, insensível, individualista, ignorante e que tentava idiotizar o outro.

Levava jogos e livros para tensionar, provocar, problematizar e tentar rir, fazer piada, chorar, conversar sobre outros tempos, lugares e até mesmo sobre aquele tempo e aquele lugar. Fazia assim porque sentia que precisávamos.

No entanto, esses recursos não eram só usados como estratégia de fugas para a realidade do hospital. Acabava invertendo uma pseudo-ordem pedagógica de definir o “conteúdo” para depois a forma de ensiná-lo, por achar que adaptações e invenções metodológicas, às vezes, ficam forçadas e artificiais. Vale considerar que, quando comecei a trabalhar com o Wenderson, tinha meses de formação e usava intencionalmente a inexperiência como argumento para experimentações e como justificativas em possíveis críticas didático-metodológicas.

A escolha pelo que estudar era facilitada pelos livros didáticos que pesquisávamos. Víamos juntos o que seria legal, importante e possível de ensinar e aprender naquele momento. Também aproveitávamos situações e contextos provocados por jogos, atividades, brincadeiras, textos para adequá-los ao proposto pelo Projeto Político Pedagógico da Semec.

Preocupava-me com os registros e indagava-me se escrever ter sido trabalhada uma “matéria” que de fato foi de forma superficial, ou que foi da maneira não convencional, prejudicaria o Wenderson, desfalcando-o em algo. No entanto, se precisasse de uma “matéria” não dada profundamente, ele iria aprender sem mim ou não, pelo simples fato de desejar ou precisar. Principalmente entendendo que educar, estudar, trabalhar, ensaiar, cartografar, aprender e ensinar não se trata de quantidade de informações.

Trabalhei com Wenderson até o 9º ano do ensino fundamental, e minha formação como pedagoga habilita formalmente a lecionar até o 5º ano. Por trabalhar com a chamada “Educação Especial”, tenho teoricamente habilitação para fazer as intervenções, mediações, adaptações curriculares em outros níveis de escolarização. Mas não dominava e nem domino todos os conteúdos das áreas de conhecimento escolar, o que exigia que pesquisasse e estudasse junto com o Wenderson.

O fato de inaugurarmos aquele tipo de trabalho no hospital¹⁴ 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 à de 2007 no HMDLJ teve outras e em hospitais com classe hospitalar, como no caso do Hospital Universitário Antonio Pedro, em Niterói/RJ, a experiência de escolarização no hospital de Itaboraí foi bem diferente, devido ao longo período de internação, dando ao 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, 2001b).

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.

¹⁴ Durante o trabalho, ouvi no hospital e na Semec que uma professora chegou a dar aulas no hospital, mas não se tem registros e mais informações.

Se o Wenderson não estivesse aí, talvez não teríamos pensado na possibilidade de um aluno com alguma doença ou deficiência não estar em condição de fazer o percurso do AEE no hospital para a Escola regular. Ele não fez nada disso. Então, obriga-nos a pensar que existem mais existências do que achávamos ter, como a dele. Wenderson é a afirmação da diferença. Diferença que não está na política, está na vida. E conseguimos ver isso, pois ele não entra e não se encaixa nessa legislação. Ele tensiona a letra da política, do que está prescrito, porque não pode voltar para a Escola regular. Quer dizer, AEE para ele é escola, hospitalar, domiciliar, como seja. E como a professora Rosimeri de Oliveira Dias apontou na minha qualificação:

*Seria possível associar vida e política? Política é só prescrição? Em que sentidos a presença do Wenderson mistura micro e macropolíticas para pensar uma pedagogia outra, entre escola e hospital?*¹⁵

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”? Que não se confunda essa pergunta com negatividade da transitoriedade, da provisoriedade, dos não lugares, das fronteiras, dos entres e dos lugares de passagem. Não é disso que se trata. Trata-se da categorização limitante e limitadora de lugares outros como possíveis de serem educativos, educacionais e escolares.

Para Leila Domingues Machado (1999) “*A provisoriedade pode funcionar apenas como uma adesão ao descartável ou ser uma tentativa de reversão do que se tornou instituído em uma época*” (p. 9). E nesse sentido a ideia de descartável para o provisório e transitório se aplica melhor.

E outra vez a professora Rosimeri de Oliveira Dias:

*Uma política que se componha com o lugar da transitoriedade, do provisório e da passagem seria talvez uma micropolítica?*¹⁶

¹⁵ Fala da professora Rosimeri de Oliveira Dias durante a banca de qualificação, em 4 de março de 2015, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

¹⁶ Fala da professora Rosimeri de Oliveira Dias durante a banca de qualificação, em 4 de março de 2015, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

E em sendo, como narrá-las? Tento pensar nessas questões a partir de crônicas, pois quando pensamos cartografia como método é preciso uma outra forma de narrar.

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?

Fomos atrás das políticas, dos marcos jurídicos, e conseguimos que essa política pública se materializasse pela primeira vez no município. Esta é a potência e a importância do Wenderson e desse trabalho para Itaboraí.

A classe hospitalar trabalha com atendimentos. Então o “aluno-paciente” está ali de passagem, mesmo com várias passagens, como são os casos, principalmente, de hospitais com ambulatorios como o Hospital Municipal Jesus, Hemorio, Inca e até em Itaboraí, que, apesar de ser de emergência, diante da precariedade dos serviços de saúde no município, acaba sendo também ambulatorial.

Particpei de eventos, encontros, congressos¹⁷ para tentar entender o que estávamos e estavam fazendo e mesmo em contato com trabalhos muito interessantes, a questão do atendimento como passagem e ponte para a Escola regular estava presente. Assim, com falta de modelos e diretrizes que pudessem aplicar-se à experiência que estava sendo ensaiada, fomos pensando nas estruturas do trabalho, nas formas de registro, nos modos de avaliação.

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, 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*

¹⁷ Em 2008, fui ao 1º Fórum Estadual de Práticas Pedagógicas em Espaço Hospitalar, em Niterói/RJ. Particpei do VI Encontro Nacional, I Internacional e I Fluminense de Atendimento Escolar Hospitalar, em 2009. Fui a eventos promovidos pela Classe Hospitalar Jesus, do Hospital Municipal Jesus, no município do Rio de Janeiro, em 2008 e 2010. Em novembro de 2010, particpei do II Fórum Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar, em São Paulo. Em 2015, apresentei o trabalho *Entre Escolas e Hospital: Alguns Sentidos Sobre Educação Especial e Inclusão no Município de Itaboraí* no IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar (ENAEH), em Curitiba/PR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21481_9114.pdf>.

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).

A produção de subjetividade que diz sobre a produção pedagógica do sujeito mostrava-me a dificuldade de operar, como professora, em um lugar diferente da Escola, de outro jeito que não fosse aquele que conhecia.

Nós desejamos fervorosamente uma unidade com a qual nos identificar, uma harmonia, uma estabilidade. Quando as peças se embaralham muito nos sentimos sem chão, é como se alguém nos tivesse tirado o tapete. A questão é que ansiamos pela ordem e repudiamos o caos, a desestabilização de nossas certezas, de nossas verdades. 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 tranquilizem. Mas o problema é que não as pensamos como provisórias (MACHADO, 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.

Por outro lado, as propostas que geralmente levava para o hospital eram as que gostaria de ter levado para a turma da manhã por acreditar que enriqueceria as aulas, que seria legal, que os alunos gostariam, mas que não levei por muitos motivos. Então, contraditoriamente, lá no hospital com Wenderson podia ensaiar a professora que estava querendo me tornar e seguir “*forjando territórios existenciais provisórios*” que escapassem “*a uma forma-subjetividade serializada*” (Ibidem).

Mas

“*Por que a diferença? [...] A turma da manhã também merecia a mesma professora criadora, artista...*”.¹⁸

Confesso que nem todos os jogos, por exemplo, tinham propósito definido *a priori*. É verdade que muitas vezes levava o jogo porque queria jogar, brincar, e queria que Wenderson jogasse e brincasse. E discutíamos, conversávamos, pensávamos a partir dos jogos, do

¹⁸ Fala da professora Maritza Maldonado durante a banca de qualificação, em 4 de março de 2015, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

encontro. Situação que dificultava o registro do qual se espera planos de aula detalhados, com objetivos, argumentos, metodologias etc. etc. etc..

Os jogos também eram importantes para motivar estudos matemáticos, que disparados de jeitos diferentes eram rapidamente rejeitados e rejeitada inclusive a própria aula, dependendo do humor ou do mau humor do aluno – e meu. Pensar e discutir não apenas sobre o que queria estudar, mas como se queria estudar era necessário.

Insistência e cobranças duras não funcionavam, ou melhor, pioravam os encontros e a saúde do Wenderson. Quando tinha que ler muito ou fazer atividades em que fossem exigidos grandes graus de concentração, era um problema, chegando a ter fortes enxaquecas e vômitos. Esses efeitos amedrontaram-me durante um período, chegando a atrapalhar minha disponibilidade para o encontro e planejamentos das aulas. No entanto, pouco a pouco percebi que o vômito e a enxaqueca eram respostas possíveis do corpo em determinados momentos e que compunham a vida.

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!*

As interrupções e pausas não eram as mesmas da Escola, que em geral são cronometradas e anunciadas com o sinal. Não tinha troca de professores, alunos pedindo para ir ao banheiro ou beber água, recreio, aula vaga, nem pessoas batendo na porta e pedindo licença para entrar na sala.

Também não tínhamos o tempo oficial de um turno, de quantidade de dias letivos, de horas. Encontrávamo-nos de duas a três vezes por semana, durante umas três horas.

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.

As pausas provocadas eram lúdicas e/ou religiosas. Ele era muito conhecido, e sua longa internação comovia as pessoas, que de formas variadas tentavam contribuir. Penso se também me enquadro nesse contexto...

No entanto, o tempo que tínhamos, pouco se comparado à Escola regular, era experimentado de outra forma, porque, como dizia Wenderson, “*sua atenção estava direcionada a mim e vice-versa*”, diferente de uma sala de aula com outros alunos. As horas eram proveitosas e bem cansativas, mesmo que eventualmente brincasse e fizesse atividade com outras crianças e adolescentes da pediatria.

As interrupções, por vezes, aborreciam o Wenderson. Esses atravessamentos, que poderiam ser considerados “*fora do texto*” (LOURAU, 1993, p. 71), voltavam para dentro do texto das aulas no próprio exercício cartográfico.

Os tempos das disciplinas também não correspondiam aos mesmos esperados para os anos letivos. Não tínhamos definidas as horas/aulas para cada matéria, assim como também não tínhamos um cronograma semanal ou bimestral dos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados. Decidíamos o que seria estudado de acordo com o interesse, que nem sempre correspondia a nós dois.

Nas conversas com Wenderson:

– *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.*

– *Bom, como a gente não tinha essa coisa de disciplinas fechadas [...] a gente não tinha mais tempo pra isso, mas tempo pra aquilo. É evidente que a gente acabava...*

– *Estudando uma matéria mais do que a outra... Mais português. Pelo tempo que a gente estudava português eu aprendi mais.*

– *Acho que também por causa do interesse: meu interesse, seu interesse.*

O meu tempo era questão importante nessas muitas horas de encontros, sobretudo por ficar em pé. O banquinho não me deixava numa altura boa e confortável para conversar com o Wenderson, que ficava deitado na cama – como prefere, e não na maca. Lembro-me de estar sentado em sua cadeira de rodas em apenas uma aula que tivemos, tanto no hospital como em

casa, fora as poucas vezes que visitou a Escola de origem durante o período do atendimento domiciliar.

É engraçado pensar que, mesmo não tendo diretores, inspetores, supervisores, orientadores, coordenadores, nem fisicamente nem virtualmente, não podia falar que “da porta da sala para dentro eu faço o que eu quero”, frase comum a nós professores. Óbvio que não tinha sala e nem porta, mas os constantes atravessamentos que compunham as aulas, às vezes me atrapalhavam e constrangiam. Queria cantar, dançar, brincar e por vezes não estava disposta a pagar o preço da vergonha e do constrangimento.

Tudo isso estava em mim... em nós.

Nas conversas fomos levantando mais questões sobre as aulas.¹⁹

“*Na Escola é doideira...*”

– Em vez de cadeira tinha cama, isso já é o começo. No hospital não tem quadro. [...] 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 [...], e nem todo mundo sabe filtrar isso direito. Ih, falei chique! Tô falando bem... tô ficando inteligente! (risos). 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. [...] Quando eu queria estudar... Lembra? A rebeldia... (risos).

¹⁹“Catei e separei” as falas das conversas com Wenderson – como se fossem pequenos gestos – para dessa forma mostrar o movimento do encontro... (se é que isso é possível). Tanto as falas dele como as minhas são uma composição do que estávamos pensando e falando. As perguntas e observações que íamos fazendo para nos ajudar a pensar e entender não estão todas escritas, por isso nem sempre são transcrições puras, limpas e sem ruídos.

–Lembro. Quando você queria e quando eu queria também... Porque às vezes eu também não queria, né! (risos). “Então vamos conversar... vamos...”

–“Vamos jogar UNO²⁰!” (risos).

Para Skliar (2003b) a consequência deste tempo (presente) é “*a perda de distância até o outro*” (p. 60), talvez lida na fala do Wenderson como uma maior atenção dele, como aluno, ao seu aprendizado, e minha, como professora, para ensinar.

Essa atenção releva uma temporalidade disjuntiva e uma espacialidade diferente, em que “*acentua a presença permanente do outro, da alteridade*” (Ibidem, 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. Lembro do texto *A verdade enquanto ato de atenção*:

É somente questão de escutar.
 Como se não houvesse mais que uma linguagem que nunca é tua, feita de fragmentos que não se possuem.
 Como se por um instante o alheio ficasse próximo, e o que chega perto virasse teu próximo.
 Como se deixasse teus ouvidos no meio do caminho e prescindisses de toda palavra conhecida.
 Como se cada desconhecido encarnasse a possibilidade de uma verdade. (SKLIAR, 2014b, p. 161).

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. (Ibidem).

“[...] *por causa [...] da minha deficiência.*”

– 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.

²⁰ Tipo de jogo com cartas.

Por isso que eu não consegui prosseguir junto com os alunos. Aí eu ficava sempre pra trás no dever.

–Como assim por causa da sua deficiência?

–Porque eu não conseguia escrever rápido. Por causa da mobilidade da minha mão. E eu pedia a alguém pra acabar de escrever pra mim. Os professores ajudavam e eu só respondia. [...] Texto eu tinha que escrever. Aí deixavam mais tempo, eu ficava até depois da aula terminando, fazendo. Na leitura que eu era um terror! E eu não conseguia ir no ritmo e fez eu repetir duas vezes, por essa dificuldade! A segunda série duas vezes, eu acho.

Essa ideia de “portar” a deficiência, de atribuir a ela e, portanto, ao Wenderson próprio a culpa de se(r) reprovar (reprovado), mostra como a produção da doença/deficiência como anormalidade mantém o perigo e o fracasso do sujeito para si mesmo. Wenderson era produzido como culpado de não escrever rápido e de por isso ter repetido o ano. Ouvia isso. Era visto assim. Falou e acreditou nisso, até porque qual seria o motivo de ter sido reprovado? Ou melhor, de ter repetido, já que era o seu próprio carrasco, já que a culpa era sua.

Portar uma deficiência também é entendido como hospedá-la e carregá-la. Mas não se faz isso com uma deficiência, já que não é um parente ou uma bolsa, que ora hospeda e carrega e ora não. Ora estou cego, ora estou enxergando. Ora ando, ora não ando. Isso porque sou portador.

Os movimentos de deficientes rejeitam o termo porque ele não parte de suas experiências e nem as representa – a pessoa com deficiência não porta uma deficiência, ela não carrega a deficiência: tem uma deficiência. Dizer que alguém carrega uma deficiência nos leva à inferência de que ela pode deixar de carregá-la, deixá-la de lado, o que não corresponde à realidade dos deficientes. Por outro lado, a referência médica de ser portador de alguma deficiência, transtorno ou síndrome tampouco satisfaz, porque não dá conta da experiência social historicamente construída da deficiência como outro da normalidade: localiza a deficiência no deficiente, no seu corpo, de modo que a normalidade permanece intacta (CLÍMACO, 2010, p. 73 e 74).

E assim a Escola não é problematizada, questionada e se retroalimenta, dizendo constantemente que os alunos com deficiência não aprendem porque têm deficiências, simples assim.

“[...] foi o remédio que fez isso!”

– Eu não sabia ler naquela época. Até os doze anos, antes de você me conhecer, eu não sabia ler não. Só fui saber ler mesmo depois que você começou a dar um jeito em mim. Era todo torto... (risos). Eu não sabia ler nada [...], eu não conseguia juntar as letras.

– Você sabia ler sim quando a gente se conheceu. Mas você lia bem devagar...

– Eu só fui saber depois que eu acordei. Depois de dezessete dias dormindo. Fiquei em coma induzido, por causa do remédio. Sabia ler não quando fui apagado. Acordei sabendo ler mais ou menos... estranho! [...] Tinha doze anos. Bateram tomografia pra saber o que era, mas não acharam nada!?! Ou foi o remédio que fez isso! Que fez eu acordar alguma coisa que estava desligada. [...] Nas leituras eu sempre ficava parado, porque eu não entendia nada. Eu não conseguia juntar as letras, aí eu fechava o caderno e ficava olhando. Só um dia que eu acertei, mas era matemática. Estava de cabeça baixa e “quanto é sei lá... mais sei lá...”, o professor gritou a conta eu falei. Todo mundo ficou olhando pra minha cara assim... Eu era bom de matemática, depois fiquei ruim. (risos). [...] Quando a gente se conheceu acho que tinha treze anos. Eu tava começando a ler... Mas eu ficava gaguejando, né?

“*matéria pronta*”

– E como normalmente um conteúdo é apresentado? Como normalmente o conteúdo é ensinado nas Escolas? [...] Como que é? O professor chega: oi gente, bom dia, boa tarde, hã... E aí?

– E já vai metendo dever no quadro [...]. Os professores tentam dar o máximo que podem pros alunos. Meio complicado. [...] Eles trazem a matéria pronta e botam pras pessoas responderem no caderno. [...] A gente fez pouca coisa de matéria pronta.

– O que é “matéria pronta”?

– É que está no papel e tem que responder... Igual aquela provinha da tartaruga lembra? Aquela prova ridícula²¹! (risos).

– Eu tenho guardada... (risos).

– Mostra pra sua professora pra ela ver! Ela vai rir disso (risos).

²¹ Esta prova foi feita por exigência legal para “reclassificar” o Wenderson na turma que seria adequada a ele, pois no seu último registro escolar estava como “desistente”, período em que começaram as internações. Então, me deram uma prova para aplicar, correspondente ao 4º bimestre de um 4º ano do ensino fundamental. Nesta prova tinha uma ilustração de tartaruga, fato a que o Wenderson se refere.

– Olha só, no primeiro encontro, no dia 2 de julho de 2008... Primeira atividade: jogo do mico. Segunda: leitura de história. Terceira: conversa sobre a história. Nisso aqui tem “matéria pronta” entre aspas?

– A gente leu. Tem coisa pronta, a escrita da história. A história é gravada, está pronta, a gente só tenta filtrar o que aprendeu da história. É “matéria pronta” quando já está organizado e eu só preciso responder, ler, pensar.

– O segundo encontro, dia 4 de julho de 2008, a gente teve a apresentação do material dourado...

– Lembro. Era legal aquele joguinho! Mas não é bem um jogo... mas é pra aprender algumas coisas...

– Me deixe ver outras...Olha, terceiro encontro: livro *As aventuras da família Tamanduá*²². [...] E aí a gente conversou sobre a poluição dos rios e a solução natural do combate às pragas. Depois jogo do mico de novo. A gente era fissurado nesse jogo do mico... Ah, olha o que eu escrevi aqui embaixo, muito engraçado: Observação: o jogo do mico foi feito a pedido do... aluno! (risos). Ah, está vendo, era você que gostava. (risos).

– Me queimei agora. (risos).

– Uma pergunta: e quando não é pronto, é quando a gente sai inventando na hora?

– Inventar na hora é mais complicado. Aí não é pronto, então [...] é “matéria avulsa”...

Confundir o material dourado, uma ferramenta, um recurso para ensinar com um jogo era muito interessante, pois buscava levar as atividades sem ficar explícito – às vezes nem pra mim – o “conteúdo” a trabalhar.

Atividades escolhidas pelo Wenderson eram habituais em nossas aulas. Inclusive tivemos ocasiões em que o encontro foi orientado por ele, como no dia em que me ensinou a fazer coelhinho de *biscuit*.

Sobre a “matéria avulsa”, é curioso notar que a expressão surgiu no momento em que estávamos tentando entender o que seria a “matéria pronta” e estávamos com dificuldade de dizer se o jogo do mico e o material dourado eram ou não “matéria pronta” e qual tipo de matéria era mais utilizada. Entendemos, naquele momento, que não seria possível nem

²² OLIVEIRA, Jô. *As aventuras da família Tamanduá*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

importante dizer o que seria uma coisa ou outra, mas ficou evidente que na “nossa escola” não sabíamos e não sabemos dizer o que era pronto e o que não era.

“*Era uma escola. Uma escola diferente.*”

– Tem alguma coisa além da tradicional?... Te peguei... (risos).

– Adorei isso que você perguntou.

–... tem..., a gente! O que a gente fez no hospital...Viu, eu sou inteligente! (risos).

Foi sem querer... eu pensei: ué, tem coisa além da tradicional, a gente inventou, além da tradicional. A gente foi diferente, foi no hospital. A minha condição também foi diferente.

– Qual condição?

– Na cama, diferente da Escola... [...] Era uma escola. Uma escola diferente.

– Era uma escola diferente. Você diz pra mim... Mas será que era tão diferente mesmo? Às vezes, eu me pergunto. Tinham coisas diferentes, mas será que, às vezes, a gente não fazia coisas iguais?

– Fazia. Como as provas. Aquelas provas terríveis que você me deu.

– Quais provas terríveis?

– Matemática! Você deu uma só pra gente experimentar... Mas foi o terror pra mim, tenho trauma até hoje, tenho pesadelo até hoje... (risos).

Wenderson traz *alei da mesmidade* Escolar. Por que a presença da prova, mesmo de uma única? Por que quis “experimentá-la”?

O que fazíamos de “igual” como a prova, como o uso dos livros, como o registro para a presença eram as linhas duras da Escola operando. Era assim que sabíamos o que era ser professora e aluno – como se fossem entidades idealizadas. Ele mesmo questionava algumas vezes a nossa aula, queria saber se eram “aulas”.

A única obrigatoriedade que o sistema me apresentou de início foi a prova de reclassificação, depois fui solicitada a fazer relatórios bimestrais que eram transformados em notas, segundo o *Regimento Escolar da Semec* (ITABORAÍ, 2007). Foi apenas uma prova que levei por iniciativa própria, mas ela revelava os elementos que tinha do que seria uma Escola.

Interessante é perceber que, mesmo nos primeiros meses trabalhados, de julho a dezembro de 2008, quando a experimentação estava mais latente e não tínhamos formatado um caráter mais Escolar e ainda sem ter regularizado a matrícula do Wenderson na rede básica de educação, a Escola já estava ali.

Tal presença era importante, pois configurava um certo espaço de constância que precisava para as aulas, mas na constância mesmo havia brechas para invenção de outra(s) coisa(s), de um espaço completo de possibilidades.

Sobre a “escola diferente” ainda é difícil dizer em que era diferente, já que estudar no hospital e depois em casa podiam ser iguais para o Wenderson, como sua Escola regular.

Era necessário e possível ser sempre diferente? E repito: o que era diferente? Só sei que é cansativo inventar e inventar, criar linhas de fuga da/na proposta oficial que nos é tão confortável. “*Ai! Por que temos de nos reformar tanto?*”(SKLIAR, 2003b, p. 23). Re(formar) para continuar com a mesma forma? O que

deveríamos propor quanto discutimos as mudanças educativas, isto é: o que é aquilo que deve mudar? quem é o sujeito enunciado na mudança? como deve ser produzida a mudança? onde se realiza a mudança? que tipo de racionalidade/s subjaz/em na mudança? (Ibidem, p. 31).

Skliar (2003b) diz que a Escola está atravessada por e entre metástases, com fetiches pelas mudanças e insatisfação por elas, mas mudando para o mesmo, variando no mesmo, mudando pequenas estruturas, características e acessórios e não atravessada por metamorfose, como transformação no corpo, como mudança substancial, como ensaio de outra existência, como invenção de ser outro, de ser outra escola.

Escola das metamorfoses.

Escola diferente, talvez da diferença; sobretudo pela dificuldade de nomeá-la.

Respondendo provisoriamente ao “como eram as aulas?”, podemos dizer que eram: com jogos, poucas “atividades prontas” e mais “atividades avulsas”, trabalhos orais, sobretudo, antes do notebook, com ambos propondo o que fazer, estudar, pesquisar.

E se o Wenderson não estivesse aí?

Inventei formas de registro. Na primeira escrevia as atividades diárias – fiz assim nos dois primeiros anos. Escrevia o nome e a idade dos alunos internados atendidos. Algumas vezes, escrevi o nome da escola de origem e também observações sobre os encontros, além da sequência das atividades desenvolvidas. Por vezes, escrevia o objetivo que tínhamos com as atividades, porque foi realizada, qual era o “conteúdo” relacionado a ela...

Vale ressaltar que quando escrevia aluno estava me referindo ao papel que naquele momento a criança ou o adolescente desempenhava. Mas alguns deles não estavam oficialmente matriculados em escolas. Eram ali meus alunos, mesmo que apenas naquele rápido momento. Há de se observar que estava ali por causa do Wenderson, e nem sempre era possível fazer levantamentos sobre escolarização e aprendizagens das outras crianças e adolescentes internados. Mas mesmo sem a oficialidade, uma relação pedagógica emergia e se forjava, entre professora e alunos que não eram professora e alunos.

Sobre os registros: não os chamava de atendimento – já que é AEE –, mas também não de aula – já que seria classe hospital –, e sim de encontro. Costumava colocar a data e o número daquele encontro, se primeiro, se segundo... Esta forma utilizei em 2008 e 2009, porque, a partir de 2010, passei a registrar e apresentar apenas os relatórios bimestrais, semestrais e anuais e o Plano Educacional Individualizado (PEI) do Wenderson, utilizando como referência os documentos para as Salas de Recursos.

Por que dizia “encontro”? O que significava e/ou significa isso?

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

Se meu encontro com Wenderson provocou esta experiência, quais sentidos também foram provocados para a educação especial em Itaboraí?

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?

Quais efeitos políticos e pedagógicos para os alunos – e ainda não alunos – hospitalizados, a partir de então “público-alvo” da educação e mais precisamente da educação especial?

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

E tudo isso porque Wenderson estava lá...

3 - 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 –, época em que estava trabalhando com o Wenderson recebendo por hora/aula e com a matrícula numa turma de 2º ano.

O capítulo da “Educação Especial” no PME de 2008 apresenta dezenove metas e entre elas uma sobre atendimento domiciliar e uma sobre o hospitalar.

Meta: Criar a sala para atendimento pedagógico, no ambiente hospitalar em parceria com a equipe multissetorial sob a coordenação da Educação Especial da SEMEC, assegurando a este profissional direitos legais previstos na área da saúde. Objetivo: Efetivar o atendimento pedagógico aos alunos em situação de internação hospitalar ou impedidos de frequentar a escola em virtude de acometimentos patológicos. Prazo: A partir do 1º ano da vigência do Plano (ITABORAÍ, 2008, p. 94).

A inclusão dessas metas se deu com a minha participação nos estudos realizados com professores nas escolas da rede municipal distribuídas por polos. Em cada polo foram analisadas as propostas encaminhadas pela Semec para cada etapa e modalidade de ensino. Os professores distribuíram-se de acordo com os temas que desejavam e puderam sugerir alterações, inclusões e correções nos textos, que em seguida voltaram para a Semec, formando o texto que foi levado, debatido e aprovado em plenária.

Lembro que na época a escola em que trabalhava foi polo e recebeu umas quatro ou cinco escolas vizinhas para a discussão do texto-base da Semec, e a minha diretora distribuiu os temas entre as professoras que para encaminhássemos os estudos em cada sala. Fiquei com o capítulo da “Educação Especial” e pude estudá-lo e levar para o grupo minhas considerações. Apresentei questões referentes a educação no hospital e em domicílio e o grupo aceitou como sugestão para metas. Recordo-me de não ter acompanhado a plenária, mas de terem sido aprovadas nela e também na Câmara de Vereadores as metas que propomos.

No final de 2014, este PME (Lei nº 2.077/2008) começou a ser reformulado, de acordo com *Plano Nacional de Educação* (Lei nº 13.005/2014). Como *Coordenadora Técnica da Meta de Educação Inclusiva – Meta 4* –, estudei e escrevi com um grupo de trabalho o texto *Diagnóstico da Educação Especial* e o texto com propostas de estratégias para o novo PME. Tal texto foi encaminhado às escolas, estudado e submetido à plenária do *Fórum Municipal de Educação*, no dia 10 de abril de 2015. Em seguida, foi encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores para estudo e votação e à Prefeitura, tornando-se a Lei nº 2.556 de 22 de junho de 2015.

Neste PME de 2015 duas metas sobre educação no hospital foram aprovadas. São elas:

4.3) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, *classes hospitalares*, atendimentos domiciliares, classes, escolas ou serviços especializados como NAPEM, Clínica-Escola do Autista, entre outros existentes ou que venham a ser criados, a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o estudante;

[...]

4.26) criar a sala da *classe hospitalar* e efetivar o atendimento pedagógico no ambiente hospitalar em parceria com a Secretaria de Saúde e a Coordenação de Educação Especial, assegurando ao professor especializado para educação especial cuidados de biossegurança, treinamento especializado e adicional de insalubridade, conforme legislação específica; (ITABORAÍ, 2015b, grifo meu).

Vale ressaltar que ambas as metas não foram modificadas nem na Câmara dos Vereadores e nem na Prefeitura. E que a meta “4.26” é uma reformulação da meta do PME de 2008, até então não foi efetivada.

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.

Com a mudança na gestão da Prefeitura e da Semec, em 2013, as coordenações da Subsecretaria de Ensino – Coordenação de Educação Especial, Coordenação do Ciclo de Alfabetização, Coordenação da Educação Infantil, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Sala de Leitura, Coordenação da Equipe Técnico-Pedagógica e Coordenação de Supervisão Educacional – partiram para a adequação do regimento nas equipes e dos referenciais curriculares do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação dos profissionais nas escolas.

Na realidade, os estudos para a reconstrução do PPP iniciaram no governo anterior, e na ocasião participei dos encontros de escrita do documento, ainda não como coordenadora de educação especial, mas como professora convidada.

Com os documentos reformulados e adequados às legislações vigentes e aos novos cargos que haviam sido criados – como de professor especializado para Educação Especial, tradutor intérprete de Libras e instrutor de Libras²³ – foram compartilhados, experimentados e avaliados ao longo do ano de 2013.

O *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí* – Portaria Semec nº 01/2014 – foi publicado em 17 de julho de 2014, contendo três artigos sobre escolarização no hospital.

Art. 73. São atribuições do Professor Especializado para Educação Especial:
I. Atuar em Sala de Recursos, Classes Especiais, Unidades Escolares Especiais, Atendimento Domiciliar, *Classe Hospitalar* ou outros serviços de apoios pedagógicos especializados, de acordo com o direcionamento da Subsecretaria de Ensino, por meio da Coordenação de Educação Especial;

[...]

Art. 124. Ao estudante com NEE, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluso no ensino regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, será garantido:

[...]

VII. atendimento educacional especializado no ambiente domiciliar e *hospitalar* realizado pelo Professor Especializado para Educação Especial, quando encaminhado pela Coordenação de Educação Especial, da Subsecretaria de Ensino, da SEMEC;

[...]

Art. 134. O AEE desenvolvido pelo Professor Especializado para Educação Especial será disponibilizado aos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas na escola regular, em razão de tratamento de saúde que impliquem intervenção hospitalar ou permanência prolongada em domicílio, por meio de *Classe Hospitalar* e Atendimento Domiciliar, respectivamente.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de estudantes matriculados em unidades Escolares 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 Unidade Escolar regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência e da avaliação deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo Professor Especializado para Educação Especial que atende o estudante.²⁴

§ 3º O Professor Especializado para Educação Especial que prestará tais atendimentos será designado pela Coordenação de Educação Especial (ITABORAÍ, 2014, grifo meu).

No documento *Referencial Curricular da Educação Especial – Reorientação Curricular da Educação Especial*²⁵ –, encaminhado às escolas em 2013 e que irá compor o

²³ Cargos criados pela *Lei Complementar nº 096 de 12 de julho de 2010*, cujo primeiro concurso foi em 2011, segundo o Edital nº 003/2011.

²⁴ Artigo semelhante ao Art. 13 da Resolução CNE/CEB 2/2001.

novo PPP da Semec, 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).

Interessante notar que, diferente do documento de criação do cargo de professor especializado para Educação Especial²⁶, na atribuição divulgada no concurso de 2011 a classe hospitalar não foi incluída como lotação de trabalho, mesmo aparecendo como sugestões bibliográficas o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. No edital o trabalho desse professor trata apenas de “*Atividades em sala de recurso multifuncionais para desenvolver o atendimento educacional especializado às diversas deficiências*” (ITABORAÍ, 2011, p. 31).

A classe hospitalar também apareceu como local de trabalho do professor especializado para Educação Especial durante a discussão do *Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação do Município de Itaboraí* em 2009²⁷, quando participei das plenárias, grupos de estudo e formulação do documento como delegada eleita da escola em que estava lotada, movimento que foi semelhante ao de construção do PME em 2008.

Percebemos a partir dessas legislações municipais, baseadas na *Constituição Brasileira* – CF/1988 e na *LDB9.394/1996*, a política de “Educação para Todos”, ensaiada no Brasil já com *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932²⁸ e com a pactuação dos compromissos estabelecidos na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*²⁹. A partir de então, inclui-se do ponto de vista legal as pessoas com “*deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” no sistema educacional amplo,

²⁵ O PPP ainda não foi publicado, mas os Referenciais Curriculares dos Níveis e Modalidades já estão sendo usados.

²⁶ “*Descrição Sintética: Profissional responsável pelo atendimento Educacional Especializado (AEE/Sala de Recurso) dos alunos com necessidades educacionais especiais, pelo atendimento em ambiente hospitalar, domiciliar, classe especial e Centro de Atendimento Especializado*” (ITABORAÍ, 2010, p. 4).

²⁷ Plano ainda não finalizado e publicado.

²⁸ Esse documento e esse movimento propuseram, entre outras questões, alargar a finalidade da educação “*para além dos limites das classes*”, assumindo “*uma feição mais humana*”. (REVISTA HISTEDBR ON-LINE, 2006, p. 191).

²⁹ *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, da Organização das Nações Unidas, em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

sobretudo oferecendo a elas escolarização “*preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1996, Art. 58)³⁰.

Estratégia interessante, mas não suficiente se isolada. A importância desses marcos legais se vale pela tentativa de proteção dos direitos das pessoas com deficiência, possibilitando a avaliação e a exigência de políticas públicas, provocando e problematizando costumes e modos de funcionamento normativos e excludentes.

Porém,

A escola, como instituição obrigatória, é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos. Uma igualdade que muitas vezes é lida como sendo o outro da diferença. Nessa linha a diferença segue o rumo do indesejado e, portanto, deve ser banida por constituir uma ameaça à inclusão. A diferença vista de tal forma, precisa ser traduzida em diagnósticos e o “estar junto” basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos. Perdemos a perspectiva dos sujeitos para falar e tratar as possibilidades de diagnósticos montados cada vez por um número maior de especialistas, assim como perdemos a perspectiva política e cultural da inclusão para pensá-la pelo viés simples do “estar junto” (FABRIS; LOPES, 2003, p. 6).

Ao estabelecer “*preferencialmente*” a rede regular de ensino para o atendimento das pessoas com deficiência, estabelece-se um aumento importante da oferta de escolarização dessa clientela, destinada anteriormente aos poucos espaços de educação especial.

Definindo os pormenores da LDB 9.394/1996 em relação à educação especial e construindo uma estrutura legislativa para esse tipo de ensino estão as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Esta resolução instituiu, por exemplo, que os “*sistemas de ensino regulares devem matricular todos os alunos*” com “*necessidades educacionais especiais*”, tendo que se organizar para assegurar “*condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*” (BRASIL, 2001b, Art.2º).

A importância dessas diretrizes também se dá pela inclusão da educação especial como modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001b, Art. 4º e 19), valorizando e ampliando sua atuação de maneira geral.

³⁰“Art. 58 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).
E “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, III).

Quanto às terminologias usadas para esse alunado outro, temos nas legislações nomes distintos: “*portadores de deficiência*” (BRASIL, 1988, Art. 208), “*alunos com necessidades educacionais especiais*” (BRASIL, 2001b, Art. 7º) e “*educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Já chamada de educação de deficientes, educação dos excepcionais, educação emendativa, escola para retardatários, entre outros, a educação especial dispensada às pessoas definidas como deficientes variou de acordo com interesses específicos. Variou também de acordo com a definição de educação e de deficiência em vigor em cada período (CLÍMACO, 2010, p. 17).

Veiga-Neto (2001) chama de eufemismo e acha “*curioso*” falar “*portador de deficiência*”, pois diz que portar, portar uma deficiência, “*é, em outras palavras, ‘aquele que carrega/conduz algo que não tem’*” (p. 108).

Essa expressão tem perdido força desde a *Declaração de Salamanca* (1994), sendo substituída aos poucos, por pessoas com “*necessidades especiais*” ou “*necessidades educativas especiais*”, “*necessidades educacionais especiais*”, enfoque mais pedagógico do que clínico.

O paradigma clínico que reforça o conceito de “portador de deficiência” coloca a educação como salvadora-curadora e que através dela os indivíduos “deficientes” vão ser regenerados, transformados e quem sabe incluídos. Veiga-Neto (2001) diz que

É fácil ver que esse tipo de argumento entende o uso social da norma como um “mau uso”, como um desvio (a ser corrigido) em relação a um estado natural, original e prévio – neutro, diriam alguns; bom, diriam outros. Um estado natural em relação ao qual o Homem – esse ser que é visto como imperfeito, ou ignorante, ou cego, ou egoísta, ou ainda na sua menoridade – teria se afastado, se desencaminhado e ao qual deveria retornar, por obra do nosso *esclarecimento* – filosófico, científico, psicológico, pedagógico – e de nossa *militância* – política. O caráter platônico desse tipo de entendimento é mais do que evidente (p. 116, grifado autor).

A própria LDB 9.394/1996 foi atualizada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), retirando dos Artigos 58 e 59 a redação “*educandos portadores de necessidades especiais*” e do Artigo 60 “*educandos com necessidades especiais*”.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – desenvolvem e aprofundam pontos da LDB 9.394/1996, da CF/1988 e outros como: os objetivos da educação especial, a formação do docente, o princípio da acessibilidade quanto a barreiras arquitetônicas, de transportes e de comunicação, temporalidade flexível e caracterização do atendimento educacional.

Em relação ao AEE, o Conselho Nacional de Educação instituiu em 2009 as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*,

modalidade Educação Especial – Resolução CNE/CEB 4/2009. Essas Diretrizes Operacionais estabeleceram, entre outras coisas, que

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Assim, segundo as Resoluções 2 de 2001 e 4 de 2009, o AEE é realizado em salas de recursos, classes hospitalares e atendimento em ambiente domiciliar, “*não sendo substitutivo às classes comuns*” (BRASIL, 2009, Art. 5º) e com função de complementar ou suplementar a aprendizagem realizada nas classes regulares.

Sobre as classes hospitalares, a Resolução CNE/CEB 2/2001 estabelece que

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar 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 frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno (BRASIL, 2001b).

E a Resolução CNE/CEB 4/2009 define que

Art. 6º. 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).

Percebem-se nessas legislações algumas diretrizes em relação às classes hospitalares que se tensionaram 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.

Relevante é pensar que, se fôssemos trabalhar com categorias binárias e excludentes, poderíamos entender que a classe hospitalar seria por sua natureza e fim irregular, por ter por alvo ligação, por meio de reintegração ou acesso, com a Escola regular. Leitura possível de acordo com as categorias normativas usadas na legislação.

Outro documento que legitima a educação no hospital é o Decreto nº 3.298/1999³¹ da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. O decreto, por ser específico às pessoas com deficiência, explicita que esse público, quando em situação de internação, deve receber “*atendimento pedagógico*” (BRASIL, 1999, Art. 26).

Também coloca como obrigatório o oferecimento “*dos serviços de educação especial*” a esse alunado internado por parte dos “*órgãos e [d]as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação*” (Ibidem, Art. 24).

No entanto, esse decreto traz como elemento novo o tempo de internação para a escolarização, o que acho muito curioso, já que em nenhum outro marco jurídico tal recorte é apresentado.

Art. 24. V. o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por *prazo igual ou superior a um ano*; (Ibidem, grifo meu).
[...]

Art. 26. As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades *por prazo igual ou superior a um ano*, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional (Ibidem, grifo meu).³²

Esse recorte temporal de um ano de internação para o “atendimento pedagógico” é uma garantia para pacientes crônicos, cujas internações costumam ser longas. No entanto, não se pode dizer o mesmo para aqueles cujas internações são por curtos períodos, ainda que frequentes. E um aluno internado por onze meses não teria a garantia do seu direito à educação?

Questão também interessante diz respeito ao público-alvo da classe hospitalar, que por compor a educação especial seria teoricamente o mesmo. Ainda que este tenha sido modificado pela Lei nº 12.796/2013, com a atualização da LDB 9.394/1996, como

³¹ Outras legislações citam as classes hospitalares como: Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001a, p. 19 e 24), Deliberação CEE RJ nº 291/ 2004 (RIO DE JANEIRO, 2004, Art. 15), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11) e Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) que aprovou os Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizado, entre eles: “9. *Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar*” e “19. *Direito a ter seus direitos Constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitados pelos hospitais integralmente*” (BRASIL, 1995, p. 2).

³² Texto que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 que dispõe: “*o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;*” (BRASIL, 1989, Art. 2º, § único, I, d).

mencionado anteriormente, a Resolução CNE/CEB 4/2009 já considerava como público-alvo do AEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Dessa maneira, Wenderson enquadra-se como aluno do AEE por ter uma deficiência física, mas sua longa hospitalização se deu por uma dificuldade respiratória e não pela deficiência em si.

Compreendo o fato de a classe hospitalar ser um AEE, no entanto os seus alunos não correspondem apenas ao público-alvo do AEE, pois se assim fosse só estudariam no hospital os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, como o Ministério da Educação (MEC) estabelece para as salas de recursos. Contudo, o Artigo 13 da Resolução CNE/CEB 2/2001 diz que a classe hospitalar é para “crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2001b) matriculados ou não no sistema educacional, entendendo então que a única característica necessária para participar de uma classe hospitalar é estar hospitalizado.

Perfil confirmado pela publicação do MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (2002), quando estabelece que

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).

Dessa maneira, o conceito anterior, de necessidades educacionais especiais, parece relacionar-se melhor para os alunos que participam da classe hospitalar, sobretudo pela condição de doença e de internação que dificultam ou impedem o acompanhamento das atividades na escola.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou *limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares*, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a *condições*, disfunções, limitações ou deficiências; (BRASIL, 2001b, Art. 5º, grifo meu).

Conceito ratificado em *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002).

No presente documento, condições e limitações específicas decorrem de tratamentos de saúde física e mental, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana,

seja no próprio domicílio ou, ainda, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde mental (p. 10).

Esse livro traz uma consideração ainda não problematizada pelas legislações apresentadas, quando menciona a possibilidade de atendimento hospitalar e domiciliar serem permanentes 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).

Quanto à flexibilização curricular a ser desenvolvida na educação no hospital, os textos trazem observações diferentes. Uma, as flexibilizações devem ser realizadas com os ainda não alunos do sistema educacional local (BRASIL, 2001b, Art. 13, § 1º); outra, com os alunos da classe hospitalar, já matriculados ou não em escolas.

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar 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. 14).

A publicação diz que as redes de ensino devem incluir em seus projetos político-pedagógicos e regimentos “*a clientela das classes hospitalares e do atendimento domiciliar*” (Ibidem, p. 27), movimento que o trabalho com o Wenderson motivou em Itaboraí.

Também vale ressaltar que esta é a publicação do governo federal com mais elementos sobre a classe hospitalar e o atendimento domiciliar tendo o “*objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares*” (Ibidem, p. 3). E traz discussões como: princípios e fundamentos, objetivos, organização e funcionamento administrativo e pedagógico das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar e recursos humanos.

Destaco 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). Elas marcam o caráter temporário da classe hospitalar e do atendimento domiciliar e o não ser Escola. No entanto, inquietam-me pelo fato de esses tipos de atendimentos, de escolarização, poderem se estender permanentemente com alguns alunos, como foi e tem sido com o Wenderson, que atualmente estuda em casa.

Assim, seria ousado demais pensar esses locais e formas de estudar como escolas, como outra escola, como escola outra?

Por que o que experienciamos foi atendimento educacional especializado? Foi classe hospitalar? Foi escola? 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.

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

Após autorização judicial para o Wenderson ir para casa, os encontros escolares na pediatria do Hospital Municipal Desembargador Leal Junior pararam e só retornaram em 2013, após solicitação do então médico responsável pela pediatria.

Mesmo sem criança ou adolescentes com longo período de internação, a presença de alguns marcos jurídicos municipais sobre escolarização no hospital, minha atuação na Coordenação de Educação Especial e a iniciativa partindo da pediatria motivaram a nova experimentação *entre escolas e hospital*, dessa vez com a lotação de uma professora para atuar exclusivamente no hospital.

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 fluxos escolares.

Não para representar o AEE no ambiente hospitalar em Itaboraí. Não para fazer gráficos de atendimentos, levantar causas de internações, descrever aulas, roteirizar os contatos com as escolas de origem dos alunos, falar dos documentos de avaliação e registro, construir manuais para o trabalho em “classe hospitalar” e pensar numa pedagogia hospitalar. Ou sim, pra fazer tudo isso, mas de uma forma outra. *“Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Se trata de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provoca em nós e o que nós fazemos com isso”* (RIBETTO, p. 60, no prelo)³³.

Assim, desejo pensar as escolas transitórias e de passagem que compõem o espaço hospitalar como espaço legítimo de escolarização, mesmo em encontros de um, dois ou mais dias. Cartografar as micropolíticas e práticas públicas que atravessam a Escola e o Hospital enquanto territórios instituídos e maiores que comportam encontros menores e outros.

Mas

É possível dizer e escrever o acontecimento na educação sem capturá-lo e aprisioná-lo na representação e na significação? Como preservar a dimensão da exterioridade? Como o acontecimento pode ser mantido na sua irredutibilidade, sem que seja

³³ 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).

interiorizado? 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 prelo, grifo da autora).

Como narrar o menor, o mínimo?

*¿Cómo hacer para que el instante permanezca y pueda ser narrado? ¿Cómo hacer para que el espacio ínfimo sea más hondo y pueda ser descrito? ¿Y cómo registrar los segundos y los milímetros si el lenguaje no se vuelve en sí mismo tiempo presente que se desvanece y espacio trazado que se ve amenazado por objetivos, evaluaciones, didácticas y finalidades? El ensayo, esa parece ser la respuesta. Pero no la única. Es necesaria una poética del lenguaje educativo, y no apenas el registro del ensayo, para poder contar que hay alguien que se nos ha vuelto imprescindible, que hay alguien marcado por la trampa de la deficiencia, que hay alguien que si no estuviera allí sería una luz ausente, que hay alguien que quiere escuchar y desea, acaso, ser escuchado.*³⁴

Como narrar

*en el sitio más interesante de la educación – que es el ‘instante’?*³⁵

Como

*encontrar un lápiz con la punta muy afilada en torno de una escritura de los segundos y los milímetros del encuentro pedagógico?*³⁶

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

Talvez cronicando e desenhando encontros pedagógicos no hospital. Os instantes escolares (in)significantes, (im)perceptíveis, experimentados na pediatria.

Mas o que seriam crônicas?

³⁴ Esse e mais os cinco trechos que seguem em itálico e alinhados à direita nessa conversa foram retirados do parecer de qualificação do professor Carlos Skliar para essa dissertação, lido por minha orientadora Anelice Ribetto para a banca, na tarde do dia 4 de março de 2015.

³⁵ Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

³⁶ Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

Ou diante de impossibilidade de sabê-las e classificá-las, por ser híbrida (FERREIRA, 2005, p. 18), pensar em: como compô-las?

Pesquisando estudos e escritos sobre o verbete *crônica*³⁷ no banco de teses da Capes, dos cinquenta primeiros encontrados, apenas um tratava de *crônica* enquanto um tipo de texto. Os anteriores tratavam de *crônica* no sentido de medida de tempo relacionada a doenças que demoram a ser tratadas ou não têm cura – doenças crônicas.

Já os sentidos da palavra em dicionário³⁸ se aproximaram aos do gênero textual, como narrações temáticas e histórias, em que o autor apresenta “*suas ideias e tendências pessoais*” “*pela ordem do tempo em que se deram os fatos*”.

Instaladas no presente, as crônicas costumam ser textos curtos e escritos com uma linguagem próxima à informalidade. E mesmo alimentadas pelo cotidiano o produzem também, principalmente por não descreverem o que seria “real”, mas pela aproximação do vivido, criado e experimentado. Praticamente narrando um cotidiano ficcional.

A escrita dos novos encontros escolares no hospital foi composta por crônicas, 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. Porque provocam uma relação de diferença com a escrita pela própria escrita.

Contar acontecimentos por desenhos e crônicas afina-se à perspectiva metodológica da cartografia e do ensaio, por serem formas de narrar do e no presente e estarem voltados para o efêmero, o inusitado e em como estes se constituem e se mantêm menores.

Cronicando e desenhando experimentamos e possibilitamos a experimentação não só de alguns encontros escolares no hospital, mas também dos seus efeitos em nós.

Sabemos que

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (PASSOS; BARROS, 2009, p. 169 e 170).

Nesse sentido, ao cronicar e desenhar tentamos cartografar os encontros pensando a “escrita” acadêmica da experiência no “trabalho de campo” de forma outra. Pensar, escrever, desenhar de outro jeito, com outros tons, outras cores, num esforço de tensionar outros

³⁷ Pesquisa em 15 de setembro de 2015.

³⁸ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cr%F4nica>>.

pensamentos, textos e desenhos. Num provocar político e poético de dizer e fazer a pesquisa mais ensaística, mais cartográfica, mais implicada, mais distrófica. Mudam-se as palavras, os conceitos e também os modos de dizer (PASSOS; BARROS, 2009, p.154).

Volto à pediatria – com Wenderson em mim – de junho a dezembro de 2015. Volto para estar com alunos, professora, famílias, equipes de enfermagem, médicos, para que me ajudem a pensar sobre o desejo de estudar, aprender, sobre o vínculo com o fora hospital, sobre a amizade e confiança entre profissionais, famílias e alunos, pesquisadora... sobre a aula como conversação, sobre os atravessamentos nas aulas, as dores, injeções, devires, sobre a arte como possibilidade de produção de vida outra, sobre os espaços escolares na escola praticada no hospital, os leitos, mesas, sala, corredor, enfermaria, sobre higiene e contaminação (escolar e hospitalar), sobre a escolarização no hospital vista como vetor para a cura, sobre os currículos inventados, abertos e cheio de experimentação, sobre as práticas escolares com minúsculas. Será que dá? O que dei: o limite da experiência.

Volto para cronicar com as pistas do cotidiano, com os acontecimentos mínimos e aparentemente irrelevantes, o possível de ser narrado, cronicado, ilustrado.

Volto outra à pediatria outra. Retorno duro. Re(encontro) com dores, choros, infecções, risco de contaminação... isso em momento difícil, imunidade baixa... instabilidade hormonal, emocional... E vida. Vida que é isso, também.

Volto num outro espaço, num outro tempo.

Volto para sentir o(s) movimento(s). Para

*moverse con el otro, salirse de uno, quitarse del camino reconocido [...].*³⁹

Mas também para

*detenerse y provocar detención, dar tiempo, dar pausa, dar paréntesis, quitarse de la urgencia. El movimiento nos hace mover (si de verdad uno quisiera seguir el rastro de una luz, la mirada deberá ser más horizontal); pero la pausa nos hace percibir y pensar más intensamente (si de verdad uno quisiera escuchar, habrá que callarse).*⁴⁰

Volto para ensaiar crônicas.

³⁹ Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

⁴⁰ Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

Wenderson volta para ensaiar desenhos.

Cronicar e desenhar como narrar. Crônicas e desenhos como políticas de narratividade éticas e poéticas. “*Nesse sentido, podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece*” (PASSOS; BARROS, 2009, p.151).

Numa orientação coletiva pensamos assim: mergulho naquele cotidiano e escrevo... converso com Wenderson, ele desenha o possível, os efeitos... para que a composição estética, coautoral, dos textos e imagens narre o que tem atravessado o *entre escolas e hospital* no município e que de certa forma expressem esse *território escolar em movimento*. No presente. Não para representar a realidade, não para discutir o real, a realidade do que está acontecendo, mas para pensar o que daquilo que está acontecendo nos faz pensar.

O primeiro movimento dessa composição política-poética entre as minhas mãos e as do Wenderson se deu assim: ensaiei as crônicas *Passeio sem Lugar: entrar, Aula e Outras Coisas*⁴¹ e lhe encaminhei. Wenderson, com a companhia da sua atual professora de atendimento domiciliar, leu os textos e escolheu o primeiro para desenhar. Como esta crônica foi muito visual e tratava de um espaço em que teve muitas experiências, disse ter sido um processo duro desenhar, também pelos detalhes que quis compor na imagem e pela dificuldade que tem tido na mobilidade da mão direita.

Diante dessas questões e para que os desenhos não se tornassem ou parecessem tipos de legendas e ilustrações dos textos, pensamos, no grupo de orientação coletiva e com Wenderson, em elencarmos temas e palavras relacionados aos encontros escolares que nós tivemos e nos novos encontros experimentados nas visitas à pediatria.

Wenderson pareceu mais interessado e instigado a compor suas imagens, deixando mais abertas as possibilidades de criação, como apontou. Sugeri *encontro* como a palavra a ser desenhada e em conversa com ele relembramos o nosso primeiro encontro:

– *Você estava usando um nariz de palhaço! Talvez desenhe isso.*

Crônicas desenhadas. Desenhos cronicados. Crônicas. Desenhos. Tentativas de pensar o micro, o agora, hoje. “*regime de dizibilidade*” outro (Ibidem, p.155). Maneiras de experimentar as pequenas coisas e não de exemplificar um gênero textual ou se limitar a uma categoria de uma expressão visual.

Crônicas e desenhos

⁴¹ Crônicas apresentadas a seguir.

*acerca de una pedagogía más humilde, más circunscripta, más acotada y que, a pesar de su falta de virtuosismo, tuviera como única pretensión – des-pretenciosa – el retrato hondo del presente, del instante, del momento, de la situación (pero no de la estructura, pero no de la coyuntura).*⁴²

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 com 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. Então, tento entrar aberta àquelas “*experiencias mínimas, aquellos acontecimientos interiores a los que por lo general no se les da importancia y que son [...] los que con más claridad muestran la totalidad [...]*” (SKLIAR, 2011b, p. 261).

Entrada da ambulância quando busco a funcionária – minha mãe?

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.

⁴² Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

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

Entrei procurando pistas, criando pistas. Entrei com o corpo atento, numa *atenção aberta*, 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 (KASTRUP, 2009, p. 36). 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. “*Todo auténtico paseo es siempre un primer paseo*” (MOREY, 2004, p. 8).

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

Rastreio (KASTRUP, 2009).

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 ou objeto que aprendi como escolar. Como que, após cada aula, por um passe de mágica, a presença daqueles corpos e experiências fosse apagada.

– 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 a rotina de procedimentos era alterada, o trânsito de pessoas era modificado. 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.

Me apresento. 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 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 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.

Me abraça:

– Com essa diversão, até me recupero mais rápido!

Chega o médico e diz:

–B., você está de alta.

– Não te falei?!

Final da aula.

Outras Coisas

Na pediatria encontro um menino. Ele tem 12 anos. Me acompanha com os olhos. Só mexe os olhos... Sua internação é devido à pneumonia. Está acompanhado da avó; ela cuida sozinha dele e da irmã de 9 anos.

– Oi, rapaz!

Silêncio...

Enquanto espero o pediatra responsável, converso com ela.

– Ele está estudando?

– Fiz a matrícula dele no ano passado, numa escola municipal. Ficaram de conseguir um profissional especializado e o transporte. Mas até agora não me ligaram...

Que vergonha... Estava ali sentada na pediatria para, como mestranda, conversar com o médico sobre a importância da classe hospitalar. Só que também não tinha como tirar minha capa de professora, de pedagoga, de coordenadora de educação especial, de trabalhadora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

– Qual o nome dele?

– F.

Lembrei do seu nome. Estava na lista dos alunos que precisavam de professores de apoio e de transporte em 2014 e já estávamos em 2015.

– A senhora o matriculou neste ano? Porque a cada ano a matrícula tem que ser renovada.

Preocupada com o neto porque queria dar-lhe banho, respondeu rapidamente:

– Não. Neste ano não matriculei ele. E ele nunca estudou... Enfermeira, me arrume um balde?

Olho para ela. Me silencio. Percebo que minhas perguntas foram fora de hora. A necessidade daquela avó era outra, bem diferente.

Ao entregar a bacia para o banho, a enfermeira ajuda a virar o menino. Estranha algo ao despi-lo.

– Ele não tem *botton* para alimentação?

Não sei o que é isso...

– A Secretaria de Saúde ainda não deu. Não tenho dinheiro para comprar.

Transfere sozinha o neto para outra maca. Ofereço ajuda, mas não dá tempo. Ela já sabe que tem que fazer as coisas sozinha. Inventou as técnicas necessárias. Não pode contar com ninguém...

Vejo tomar banho. Ele me acompanha com o olhar... Quero ir embora...

A enfermeira pergunta pela professora que ainda está de licença médica.

F. me olha... Baba... Engasga... Tosse... Suas lágrimas rolam... As minhas guardo...

Desvio o olhar para o caderno que carrego com as perguntas que quero fazer ao médico e concentro-me na caneta... elas me protegem. Assim não preciso olhar para ele(s).

Quero ser invisível... em apenas um gesto.

A enfermeira volta. Também está sozinha no setor. Seus colegas de trabalho não recebem salários há três meses. Ajuda a senhora a aspirar o menino, a arrumar sua cama e escovar seus dentes.

Tomo coragem e digo que trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Que na pediatria tem uma professora. Peço seus dados. Os dados do neto. Endereço. Telefone. Digo que verei a matrícula dele e entrarei em contato...

– Mas você não me consegue uma cama dessas. Ele é muito pesado e minhas costas doem.

...

...

8 Minutos

12 de junho de 2015. Aguardo o pediatra...

1º minuto.

2º minuto.

3º minuto.

...

...

...

60º minuto.

...

120º minuto.

– Devido a um compromisso de última hora, estou atrasado. Podemos remarcar o encontro para a próxima sexta-feira? – diz ao telefone.

19 de junho de 2015. Aguardo o pediatra.

1º minuto.

2º minuto.

3º minuto.

...

...

...

60º minuto.

Chega um homem na pediatria. Cumprimenta as crianças e as mães e passa por mim como uma bala. Pega os prontuários e se dirige a um leito. Estou sentada em um leito desocupado. Pode ter pensado que sou acompanhante de algum paciente.

– Olá, o senhor é o doutor J.M.? Sou a Vannina.

– Oi, muito prazer.

Conversa.

1º minuto:

Diz da falta de apoio da Secretaria de Saúde e da direção do hospital em modificar o trabalho na pediatria:

– Eu estou aqui há dois anos. Nesses momentos não foram sensibilizados, entendeu? E aí viam mais como se fosse um *marketing* para eles, mas nada efetivamente que pudesse concretizar.

Mostra a saleta da enfermagem, reservada à professora, e onde precisa de uma mesa para as aulas e “as crianças ficarem brincando”.

2º minuto:

Atende ligação sobre um paciente. 45 segundos.

Aponta para as caixas empilhadas com o material da professora e diz que já teve material roubado.

– Dizer roubado é feio. Mas, sumiu. Tinha um computador aqui, mas não tinha impressora. Para que um computador sem impressora?

– Mas e o computador? Não tem mais? – pergunto.

– Eu tenho como conseguir. Mas precisa de uma impressora, uma mesa, quatro cadeiras... Tem armário, mas o armário não fecha, está vendo?

3º minuto:

– Você já teve alguma experiência em hospital com “classe hospitalar”?

– Sim, por causa da residência que fiz no Jesus [Hospital Municipal Jesus] e ter trabalhado no Marcílio [Hospital Naval Marcílio Dias]. Se você puder ir ao Marcílio, ficará encantada, uma sala imensa pintada à mão. Tem um trabalho maravilhoso, era uma sala linda, quer dizer, todo um estoque voltado para aquilo. Diferente, do que uma coisa... as crianças saíam do ambiente e iam para uma sala com jogos... E através dessa experiência, que eu já tive uma noção de trabalhar.

4º minuto:

– Meu trabalho aqui começou por conta do Wenderson. O que motivou foi a presença dele. E você instigou o movimento para voltar o trabalho de escolarização no hospital.

– Exato... Aí você vê o que acontece... Você pede, você sonha, idealiza. E de repente você acaba esbarrando nos “não”. Não consegue. [...] Uma coisa que teoricamente, pra mim, é simples.

– Não é caro. Acho que o mais difícil é o espaço físico e o profissional.

– Exato. E boa vontade. E um quadro-negro... A ideia era essa, simples. Um quadro, uma mesa, quatro cadeiras, um computador...

5º minuto:

– Você acha que seria interessante pensar numa legislação específica que estabeleça a parceria entre Secretaria de Saúde e a Secretaria de Educação? A gente não tem formalizada esta parceria. Porque fiquei trabalhando aqui de 2008 a 2010. Wenderson foi para casa e eu fui acompanhá-lo. Em 2013, você motivou essa retomada.

– O que a gente puder fazer para facilitar o trâmite e o manuseio, com certeza. De repente, alguém sai e aí morre a situação... Como se fosse uma efetivação pela lei, né?

6º minuto:

– A professora ainda está de licença? – pergunta preocupado.

– Provavelmente será estendida mais um pouco.

– É... as ideias existem. Mas faltam, às vezes... por exemplo: onde a professora faz a aula? Fazia no leito... Mas às vezes cansa, quando [a criança] é maior, quer trazer para cá. O espaço é pequeno? É. Mas a enfermagem se mostrou muito acessível, as técnicas [de

enfermagem]... Quer dizer, a própria equipe humana é boa. É boa! Há adesão para facilitar o trabalho, melhorar a qualidade... Mas falta isso, aquilo...

7º minuto:

– Vocês receberam lá [na Secretaria de Educação]?

– Sou estatutária, meu pagamento está em dia...

– Este escaninho aqui eu consegui pedindo a um paciente que fez pra mim. E para entrar material aqui dentro eu tenho que ter uma autorização... Tem que passar aquela etiqueta e passar para o patrimônio [fazer o tombamento].

8º minuto:

– Verei na Semec se tem mesa, cadeira, armário...

– E uma impressora.

– Vai ser um pouco mais difícil. Separamos lápis, papel... E vamos ver o que se consegue. Muito obrigada, doutor. Um prazer.

– Igualmente. Desculpe a demora e obrigado por ter vindo.

Institucional

Sexta-feira, 18 de setembro de 1992⁴³. O novo prédio para abrigar o Hospital Municipal Desembargador Leal Junior é inaugurado no bairro de Nancilândia.

Com novas instalações, estima-se que a capacidade de atendimentos aumente e que pacientes dos municípios vizinhos também sejam beneficiados.

Mesmo localizado em ponto mais distante da área comercial da cidade, moradores que compareceram à inauguração mostraram-se satisfeitos com a obra, já que o apelidado “hospital velho” não comportava a demanda de atendimentos aumentada ao longo dos aproximados 40 anos de funcionamento.

O “hospital novo”, projetado para um crescimento populacional de 15 anos⁴⁴, contará com setores de urgência, emergência, ambulatorial, centro cirúrgico e enfermarias. A

⁴³ Disponível em: <<http://historiadeitaborai.blogspot.com.br/2015/06/quando-saude-se-tornou-publica-em.html>>. Acesso em 21 de ago. 2015.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.soumaisniteroi.com.br/crescimento-desordenado-em-itaborai/>>. Acesso em 21 de ago. 2015.

pediatria, por exemplo, terá capacidade de internação de até dez crianças, com uma ala com berços para os bebês e menores de cinco anos e outra ala com camas para as crianças maiores.

No entanto, considerando o aumento populacional previsto para o município em vinte anos, devido às especulações quanto à construção de um complexo petroquímico na cidade, é provável que os 150 leitos⁴⁵ instalados no hospital sejam insuficientes num futuro próximo, já que são esperados mais de 600 atendimentos diários⁴⁶ nas próximas décadas.

Sou uma Flor⁴⁷

Sobre a conversa com Wenderson, não queria escrever uma crônica. Queria desenhar a conversa sobre o desenhar. Queria saber desenhar. Saber criar uma imagem artística. Saber dizer desenhando. Não sei como isso se dá. Mas gostaria de sentir na pele a mesma surpresa e curiosidade com que olho os desenhistas ao mostrarem seus trabalhos. Meu marido é desenhista. Wenderson é desenhista.

Dizem que quando somos crianças sabemos desenhar, mas que vamos esquecendo, deixando o desenho de lado. É isso mesmo? Se fosse, e se acontecesse como o andar de bicicleta – que também dizem não esquecermos – seria só pegar um lápis e um papel e começar a riscar pra voltar a desenhar.

Faço sempre esse exercício... Deixem-me a sós com um lápis e um papel, que sempre surgem... RABISCOS!

Vivo ainda na expectativa de, em riscando, riscando, aparecer um desenho! Risco, risco e nada. Parece tão fácil com eles. Parece... Parece? Horas de dedicação, experimentações, ensaios... Talvez não pareça...

Wenderson já desenhava antes de ter sua mobilidade modificada. Desenhava e coloria com lápis de cor. Quando nos conhecemos, uma parede da pediatria tinha uma porção de desenhos. Depois usamos alguns para escrever histórias, principalmente os de personagens que fazia com superpoderes.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.itaborai.rj.gov.br/10276/hospital-municipal-de-itaborai-ganha-72-novas-camas-eletricas/>>. Acesso em 21 de ago. 2015.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.itaborai.rj.gov.br/4674/hospital-municipal-faz-21-anos-com-nova-sede-administrativa-e-reforma-no-estacionamento/>>. Acesso em 21 de ago. 2015.

⁴⁷ Texto inspirado na crônica *Desenhos* de Eduardo Loureiro Jr. Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2012/01/desenhos-eduardo-loureiro-jr.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

Como ficamos preocupados em não poder desenhar mais, quando começou a não conseguir segurar o lápis!

“*Eu sou os meus desenhos*”, um dia Wenderson me disse. Então, como ficar sem desenhar?

Foi nesse momento que lhe apresentei o programa *Paint*⁴⁸ e seus recursos básicos – atualmente usa o *Photoshop* para colorir. Lembro da dificuldade que tinha em manter o traçado das linhas, já que não era possível usar um *mouse* externo. Então apropriou-se das ferramentas de criação de formas geométricas para que, em editando-as e formatando-as, pudesse compor as imagens que desejava, sem tem de fazer sempre os contornos e traçados diretamente.

– O desenho é uma parte de mim... É isso mesmo, porque quando acontece alguma coisa, um desenho some, eu quase choro. Quando um desenho meu desaparece do *pen drive* eu chego a chorar de raiva! Porque [...] é uma parte de mim que está indo embora. Fico bravo. [...] O que está dentro da minha cabeça é meu...

Com a mudança de instrumento, Wenderson teve que mudar suas técnicas e no início usava imagens de outros para compor as suas.

– Agora eu faço isso só com os meus desenhos. Se eu quero fazer um desenho e preciso do que está no outro, eu corto e vou colando, até fazer outra coisa. Eu uso como referência os desenhos que eu tenho. [...] Agora uso os meus, isso é bom!

Wenderson cria seus desenhos digitais no *mouse touchpad* do notebook utilizando apenas o movimento do dedo indicador.

– O processo de criação é fácil. Mas é um processo demorado [...] por causa da minha limitação. [...] Com um dedo só no *mouse*... aí é muito complicado. Tentar fazer rápido não dá. Tem que ser devagarzinho. Se eu me esforçar, eu faço em três dias. Mas também eu me ferro todo! Meu braço depois dói pra caramba. Fico até sem mexer os dedos depois!

– Mas como você pensa e constrói os seus desenhos?

– É o tédio que me leva a desenhar. Não tenho nada pra fazer, então vou desenhar. Quando estou triste eu também desenho. Mas desenho mais pelo tédio. Eu acordo e já vou desenhar. Gosto de criar alguma coisa nova. [...] É que eu durmo e acordo com o desenho já na cabeça. A ideia já vem pronta. Acordo e falo “*me dá o computador, tenho que desenhar*”. É um desejo doido. Igual a uma máquina. Já vem a criação completa, e enquanto não estiver

⁴⁸ Programa para criação e edição de imagens, já incluído no pacote *Windows*.

parecido com o que está dentro da minha cabeça eu não paro de desenhar. [...] Todo desenhista é doido, pensa bem!

E eu achando que bastava riscar e riscar que se materializaria uma imagem incrível!

Ou que desenharia por uma espécie de inspiração, de motivação transcendental, espiritual, sentimental.

Ouvir que desenha pelo tédio foi a resposta que não esperava, pois não havia pensado nele como produtor de algo. A imagem que tinha para o *Tédio* era essa da música da banda Biquíni Cavado:

Sabe esses dias em que horas dizem nada / E você nem troca o pijama, preferia estar na cama / Um dia, a monotonia tomou conta de mim / É o tédio, cortando os meus programas, esperando meu fim.

*Sentado no meu quarto, o tempo voa / Lá fora a vida passa e eu aqui à toa / Eu já tentei de tudo, mas não tenho remédio / Pra livrar-me deste tédio.*⁴⁹

Mas Wenderson diz que o tédio o leva a desenhar e que esse tédio produz um desejo doido como máquina, o que Guattari e Deleuze tratam por *máquina desejante*:

Forjei, com Gilles Deleuze, uma expressão que pode parecer paradoxal, mas que nos foi muito útil em nossa reflexão: é o conceito de “máquina desejante”. É a ideia de que o desejo corresponde a um certo tipo de produção e que ele não é absolutamente algo de indiferenciado. O desejo não é nem uma pulsão orgânica, nem algo que estaria sendo trabalhado, por exemplo, pelo segundo princípio da termodinâmica, sendo arrastado de maneira inexorável por uma espécie de pulsão de morte. O desejo, ao contrário, teria infinitas possibilidades de montagem (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 239 e 240).

Nesse “*doido*” processo maquínico alimentado pelo desejo de desenhar, Wenderson vem produzindo e experimentando outros temas, imagens, técnicas: “*De croquis de roupas a caveiras e motivos românticos, Wenderson demonstra uma habilidade espantosa na ponta dos dedos*⁵⁰”.

– Agora gosto mais de desenhar flores. Acho que elas têm um charme especial. Acho que é a única coisa que tem pureza no mundo ainda.

– Sua mãe gosta muito de flores.

– Acho que, como ela gosta, aprendi a gostar também... [...] Meus desenhos são mais motivados pelas minhas emoções. Dependendo do dia em que acordo, se eu acordo bem faço

⁴⁹ Música “Tédio”, composta por Álvaro Bрита, André Sheik, Bruno Gouveia e Miguel Florese gravada pela banda Biquíni Cavado no álbum *Tédio* (1985).

⁵⁰ Texto de abertura da exposição *Arte na Ponta dos Dedos*, ocorrida em setembro de 2013 em Itaboraí. Esta exposição também esteve disponível durante minha banca de qualificação e banca de defesa. Outros trabalhos do Wenderson Sales estão disponíveis em: <<http://www.facebook.com/wenderson.sales>>.

um desenho bonito, quando eu acordo triste faço aqueles desenhos macabros. Depois que eu vi o filme da *Frida*⁵¹, fiquei mais inspirado a desenhar. Eu achei legal! A sobrancelha dela é parecida com a minha. Já temos alguma coisa igual, né? (risos). A sobrancelha junta. Parente de sobrancelha (risos).

– Verdade, não tinha pensado nisso! (risos). O que mais você acha parecido com ela? Por que você disse que se inspirou com o filme?

– Ela vai pelas emoções dela. E eu também sou assim. [...] Ela pintava mais a dor que ela sentia...

– E você pinta a dor que sente?

– Às vezes. Mas desenho os outros sentimentos que tenho. Eu sou meio [...] meio difícil...

Frida Kahlo entra nas nossas vidas após uma publicação de Anelice, em sua página do Facebook, com uma releitura de *La Columna Rota* (KAHLO, 1944), feita pelo ilustrador francês Benjamín Lacombe⁵², e o seguinte texto:

“esta pintura dE La Frida expressa o sentido – em mim e por mim – hoje ao ler os escritos da pesquisa em andamento Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital... Vannina Silveira, o que te move? Valeu!” (Anelice Ribetto, em 1/5/2014).



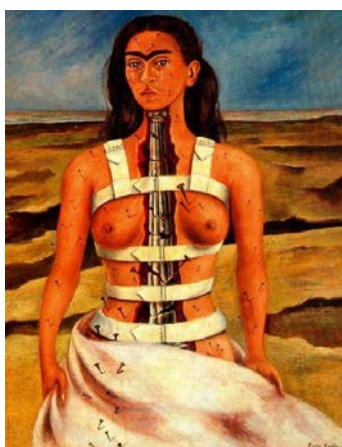
Que encontro! A sensibilidade e gentileza da Anelice, a beleza fúnebre, viva e poética da imagem “dE La Frida” de Lacombe mexeram comigo. Vi o Wenderson. Vi a mim mesma. Vi a Frida. E quis vê-la mais. Conhecê-la.

Como num frenesi comecei a pesquisar na internet imagens e textos sobre a Frida Kahlo. Li sobre sua obra, seus amores e suas dores.

⁵¹ Filme *Frida* (2002), dirigido por Julie Taymor.

⁵² Disponível em: <<http://www.benjaminlacombe.com/galerie/illustration/ecole1.jpg>>.

Vi a Frida desenhando na cama, com um cavalete. Sua (i)mobilidade, sua (im)potência. Sua coragem, desejo, sonhos, sutileza, força, riqueza, poesia, beleza.



La Columna Rota (KAHLO,1944)⁵³.



Frida pintando na cama.⁵⁴

Em Frida, sua obra, seus amores e suas dores não são lidos separadamente, mas que como num rizoma, constituem sua arte e, portanto sua vida...

“Se me tomaba por una surrealista. Ello no es correcto, yo nunca he pintado sueños, lo que yo he representado era mi realidad.” – Frida.⁵⁵

“Eu sou os meus desenhos.” – Wenderson.

Mas que *“parente de sobancelha”*...

– Se desenhasse, gostaria de ver o espanto nos olhares... Frida representava sua realidade... E como você apresentaria sua arte? O que diria dela? O que deseja provocar com ela?

– Ih, complicou... Quem mandou você perguntar isso? (risos). Caraca! Ferrou!... Como apresentaria minha arte a alguma pessoa?... Ficaria quieto... deixaria decidir por ela o que acha. [...] Eu gosto do que as pessoas pensam. [...] quero tentar expandir um pouco mais a consciência delas. O desenho é uma expansão... Fazendo mudar o jeito de elas pensarem. Expansão que muda a consciência da pessoa. [...] É, seu aluno evolui! (risos).

– E se não gostarem?

⁵³ La Columna Rota (A Coluna Partida), Kahlo, 1944. Disponível em:<http://lounge.obviousmag.org/deixa_estar/frida.jpg>.

⁵⁴ Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/mundoitapema/files/2014/03/Frida-Pintando-na-Cama.jpg>>.

⁵⁵ Disponíveis em: <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kahlo.htm>> e <http://www.museofridakahlo.org.mx/assets/files/page_files/document/39/Biografia.pdf>.

– Ai é problema da pessoa. Se não gostou, o problema é dela. Eu fico meio chateado, mas se não gostou o problema é dela. [...] Por isso desenho mais de madrugada, porque ninguém dá opinião de madrugada. Eu não gosto de opinião na hora em que estou desenhando... Eu gosto de mostrar quando está pronto. Quando estou fazendo não. Porque eu falo que as pessoas me atrapalham.

– Mas e depois que termina?

– Depois que termina eu sou uma flor. Sou uma florzinha, mostro o desenho pra todo mundo...

*De todo o meu passado / Boas e más recordações / Quero viver meu presente
E lembrar tudo depois / Nessa vida passageira / Eu sou eu, você é você
Isso é o que mais me agrada / Isso é o que me faz dizer / Que vejo flores em você⁵⁶...*

Que vejo flores em você!



Wenderson Sales
20/05/2014

⁵⁶ Música “Flores em Você”, composta por Edgard Scandurra e gravada pela banda Ira! no álbum *Vivendo e Não Aprendendo* (1986).

Conversa de Bar

Sentada no barzinho, espero sua chegada. A professora que trabalha no hospital há um ano e meio. Minha amiga. Mas será que dessa vez conseguiremos nos encontrar? Mesmo morando na mesma cidade, marcamos algumas vezes, desmarcamos muitas, furamos tantas outras.

Por conta da licença médica, de mais de cinco meses, sua rotina de tratamentos, exames e consultas tem sido intensa. Por isso também escolhemos um lugar gostoso, com ar-condicionado, boa comida e tranquilo.

– A senhora já quer fazer um pedido? – pergunta o garçom.

Prefiro aguardá-la enquanto faço anotações para nossa conversa e folheio o cardápio.

Logo chega a Leomar. Suada, vermelha de calor. Veio caminhando, significa que tem melhorado. Que bom!

Chamamos o garçom, fizemos os pedidos e conversamos sobre sua recuperação em meio a *frappés*, petiscos e refrigerantes. Alimentadas e refrescadas, seguimos conversando sobre educação, escolas, hospital, alunos...

Em setembro de 2013, o novo chefe da pediatria falou com a Secretária de Educação e Cultura sobre seu desejo de implantação de uma classe hospitalar, e estávamos pensando em qual professor. Leomar havia atuado em turmas de educação infantil, de educação especial e dos primeiros anos do ensino fundamental, assim como com estimulação precoce com bebês com deficiência, e, portanto, nos pareceu uma boa escolha.

– Como tem sido sua experiência de ser professora no hospital? – perguntei.

– ... diferente de uma classe regular, mas interessante a possibilidade de você fazer algo relacionado à escolarização, à escola. Levar esse ambiente “escola” para um lugar que é hostil... [...] Enquanto professora é desafiador, diferente. Eu acho que você tem que ter uma predisposição a estar naquele lugar. Não adianta só achar que é fácil, que é legal, que você vai ficar com crianças que precisam... Eu acho que dentro da educação a gente tem muito esse olhar, de que o professor é o sabedor de tudo e quando ele vai pra escola ele ensina pra todo mundo... E é a mesma coisa: eu fui para o hospital, todo mundo está ruim e eu que vou levar a luz para eles... Eu acho que não é por aí...

– Leomar, você falou de pensar escola em outro ambiente, em um ambiente não escolar. Mas a chamada “classe hospitalar” nem sempre é vista como escola, já que

legalmente sua maior importância é manter o vínculo com a escola de origem. Muita gente acha que é importante para o processo de cura, acha que é importante para recreação, para distração, tem os projetos de brinquedoteca em hospitais, tem um monte de coisa... Mas você começou sua fala não dizendo isso. Você falou da experiência de escola em outro lugar...

– É... porque você vai com a função do professor. Daquela pessoa que vai ensinar. Mas, na verdade, essas questões que você colocou são elementos importantes e que fazem a diferença. É muito interessante e com certeza contribui para melhorar a autoestima da criança e da família. A mãe fala assim “*Legal, tem um professor!*”. Eu nunca ouvi uma reprovação em ter um professor. Já ouvi da criança. [...] Existir um outro profissional, que não é só da saúde, que está ali pra furar, pra medicar, que te traz a possibilidade de um currículo diferenciado mesmo, com uma proposta que não deixa de ser pedagógica, e que traz a criança para esse universo, com o diálogo sobre a escola, de como é, se gosta, se não gosta... é bem bacana. E você vai fazendo esse vínculo. E se for necessário atuar mesmo, você cria uma forma de aceitação...

– Como assim “*atuar mesmo*”?

– Estou falando de dar continuidade ao processo da escola... Estou falando do currículo da escola, do material da escola, de fazer atividade. Porque é um atendimento educacional especializado e único. Para criança isso às vezes é muito importante. Na sala têm várias... e, ali, ser tratada unicamente é muito legal. Brincar com os outros, se você faz uma coisa pra todo mundo igual, então vira a ideia de classe nesse sentido. Mas cada situação é uma situação.

– O pedido de vocês veio certinho? – pergunta o garçom.

– Tudo ótimo! – responde a Leomar.

– O Wenderson fala do atendimento individual. Ele falou que isso foi fundamental para o aprendizado dele. Porque na escola era muita “*doideira*”, que o professor não conseguia dar atenção...

– Essa é uma fala dos pais... [...] Muita reclamação das escolas. [...] Essa coisa do atendimento individual é muito legal, porque você tem a possibilidade de ensinar de outra forma, trazer aquele conteúdo de outra forma, que às vezes na sala de aula o professor não dá conta, são turmas grandes e então a criança não tem empatia com ele para perguntar, tirar dúvidas... Isso é muito bacana ali, porque você mostra de uma outra forma. A possibilidade de um momento único do pai, da mãe, com aquela criança também, mesmo tendo outros filhos, de criar vínculos familiares que às vezes são complicados, que vê o filho de uma determinada forma. E aí vê que é possível ensinar em casa...

– Você teve algum aluno com internação longa?

– Sim, 28 dias. Era aluna de uma escola particular, do 5º ano. [...] A mãe fez o diálogo com a escola, trouxe o material. A escola aceitou mandar os testes para serem feitos por um profissional que estivesse dentro do hospital. [...]

Chega o garçom:

– As senhoras desejam mais alguma coisa?

– Por enquanto não, obrigada – respondemos e seguimos:

– Você falou que no primeiro momento as famílias a recebem com mais facilidade do que as crianças.

– Ah, sim, porque eles acham que vai ser aquela mesma “*chatice*” da escola (risos). Que alguém vai chegar, vai colocar para sentar e tem que ficar e tem que fazer. E quando você mostra que pode brincar e aprender tem outro caminho. Eu lembro de um menino com 13, quase 14 anos. Ele disse que queria jogar xadrez. “*Mas eu não tenho o tabuleiro de xadrez, até tenho umas peças aqui, mas o tabuleiro não tenho.*”. Então, a gente pegou o celular e foi ver quantas casas tinham. Dei a régua, ele fez toda a medição e fez o tabuleiro de xadrez para que a gente jogasse. Assim, você está trabalhando conceitos que estão implícitos numa brincadeira, que é a questão da medição, da área... Agora, se eu chegasse para ele e dissesse “*Vamos calcular a área do quadrado!*”. Pelo amor de Deus, né? Faz diferença! Querer montar, querer fazer desenhos...

– Você falou desse currículo mais aberto, desse currículo que você vai trabalhando através de conquista com a ludicidade. Mas como você pensa as aulas? Você falou de materiais, de jogos e que às vezes leva uma atividade mais estruturada, de português, disso, daquilo. Mas como é que pensa o que fazer naquele dia sem conhecer os alunos previamente?

– Essa é a grande diferença. Uma das coisas que eu procuro saber é “*Quanto tempo ele vai passar aqui?*” (risos). Para pensar o que fazer. E aí se for do ciclo de alfabetização é uma proposta, se criança de educação infantil outra. Se alguém lá do 4º e 5º anos está mais fechado para você... Então é conversar, saber o que ele sabe, pegar uma leitura, um quebra-cabeça, um livro, ler um trechinho, “*Gostou ou não gostou?*”... Se a criança quer um desenho, deixo escolher e levo no outro dia. Mas quando vai ficar uma semana, pego a temática trabalhada dentro da proposta do município.

– Interdisciplinar, normalmente...

– Sim. Mas tudo acabava girando em torno da matemática e da língua portuguesa para os alunos do ciclo de alfabetização. Ciências com os maiores, por conta de uma revista que se lê, de uma curiosidade que se tem... E coisas trazidas no diálogo. Porque eles não estão muito

a fim de fazer o que fazem na escola. A abordagem tem que ser diferente, tem que jogar xadrez e conversar, jogar dama, jogo dos 7 erros...

– É engraçado você falar de conversa. Porque Skliar fala de aula como conversa. E você já falou isso muitas vezes.

– É porque você tem que conversar. Você tem que buscar dele o que é interessante na escola. Ruim é quando diz “*nada*”. Mas “*O que você gosta de fazer que você não faz lá?*”. “*Eu gosto de sei lá...*”. A história do menino, “*eu quero jogar xadrez*”. “*Então amanhã eu trago o material e a gente vai montar.*” Eu tinha o tabuleiro em casa. Mas a gente tinha a possibilidade de montar... além disso eu não iria com ele.

– Através do desejo também, né? Pelo que deseja pensar, quer aprender...

– E tem outra coisa que é a limitação do material que você pode usar. Isso causa uma dificuldade grande. Questão de higienização. Eu adoraria trabalhar com tinta, mas não dá pra trabalhar com tinta na enfermaria. Se fosse um lugar à parte, eu acho que seria viável, porque aí você limpa. Não é nada tóxico, que faça mal, mas ali dentro é mais complexo. Daí fica muito reduzido também o fazer por conta de material.

– Você acha que se tivesse uma sala... Porque quando eu fui falar com o doutor J.M. sua maior preocupação era a ausência da sala. Toda hora ele falava: “*A Leomar precisa de um quadro, a Leomar precisa da mesa...*”.

– É a ideia de escola muito presente... Mas é necessário sim, em determinado momento, esse espaço. [...] Se vai ficar um período prolongado, se é uma atividade específica, se veio o material da escola... Mas se eu não tenho material da escola, então pode realmente fazer dali um ambiente de conversa, onde o pai e a mãe se coloquem também, tirem dúvidas. E faz uma relação de amizade.

– A sala contribuiria também para o uso de materiais, como você falou.

– A gente tem aquelas camas lá, que são maravilhosas nesse sentido, mas é um lugar desconfortável. E aí apresentar para aquela criança ou adolescente um ambiente estruturado é importante. Sair daquele local, esse deslocamento faz diferença. Tem criança que levo pra passear no corredor, porque ficou tantos dias deitada. E não vai ver nada diferente, só criança chorando? Tem isso, não é só ela naquela condição, ela ouve tudo o que se passa com os outros. Tem criança que fica triste quando vê um bebê chorando. [...] Acho que isso causa mais um pouco de sofrimento.

– Você falou desse choro. Essas questões do ambiente hospitalar acabam atravessando as aulas. Curativo, injeções, uma série de medicações...

– ... que interrompem qualquer tipo de atendimento...

– ... e como é que era essa interrupção?

– Licença. Hoje estamos com promoção de musse, pague um leve dois!

– Quem sabe daqui a pouco. Gosto de musse! – respondi ao garçom. Rimos com essa interrupção também. Leomar seguiu:

– Inicialmente era muito complexo, complicado, porque os próprios profissionais da saúde não entendiam a minha função ali naquele ambiente. Então, você tinha que conquistar o espaço físico, você tinha que conquistar as pessoas que estavam ali, o entendimento do que você estava fazendo, porque não tinha livro, porque não tinha uma sequência, porque o aluno não estava sentado... “N” questionamentos baseados na ideia de uma escola formal. Isso é muito presente. Até entender que não necessariamente precisa ser pra se aprender... Então, se a criança pequena está na mesinha, ela continua ali e isso é muito legal pra criança. No início elas voltavam para o leito para serem medicadas. Depois consegui que entendessem que a medicação podia ser ali. Então a gente continua.

– E aí a medicação participa da aula...

– ... mas ela não tem a mesma dor, o mesmo sofrimento... nada. Porque está difuso. A criança não está mais focada que ela vai deitar para colocar o soro. Porque na verdade é só encaixar, não vai furar mais nada... E aí já dá a mão pra medicação enquanto a outra está ocupada. Então eu acho que isso diminui a tensão da criança nesse sentido. E da mãe... Eu lembro de um menino de 4 anos que quebrou o braço pulando como o *Homem-Aranha*. Então ele chegou lá dizendo que era o *Homem-Aranha*. Ele tinha que fazer cirurgia e demorou... Ele era o *Homem-Aranha*, *Homem-Aranha*, *Homem-Aranha*... Era assim: a cueca do *Homem-Aranha*, a blusa, a bermuda, a sandália do *Homem-Aranha*... Enfim, chegou a hora de furar o braço. E agora? *Homem-Aranha!* “*Como o Homem-Aranha faz para soltar a teia?*” E aí ele começou a me mostrar. “*Então vamos ver se vai sair teia?*” E assim ele deu o braço, foi furado, foi medicado e assim ficou. Não saiu uma lágrima do garoto e ainda achou graça. É diferente você ressignificar aquilo e aproveitar o que a criança traz. Eu lembro de uma garota ..., foi muito engraçado. Ela tinha que tomar a medicação deitada e voltou para o leito. Eu estava no outro setor e ela gritou “*Eu quero a diretora!*” (risos). Queria que eu fosse lá e ficasse junto com a enfermeira durante a nebulização. Mas “*diretora*” foi muito engraçado! A construção que a criança tem da escola...

– A diretora é a quem manda, quem vai ajudar... (risos).

– E os vários nomes que eu ganhei também. Porque eu não me identifico. [...] “*O que você acha que eu sou?*”.

– Ninguém pensou em professora?

– Não, nunca, nunca, nunca. Só uma criança que chegou quando eu estava guardando os brinquedos na hora de ir embora que respondeu: “*Você é a tia de brincar!*”. A “*tia de brincar*” foi fantástico! Mas era muita coisa: médica, enfermeira, a que tira sangue, mas professora nunca. E nem os pais. [...] E gratificante é ver a alegria dos pais em ver um outro profissional. E professor! Tem um respeito diferente. As crianças que não querem que você vá embora. Que fique mais um pouco. “*Mas não, eu tenho filho em casa! Tenho que ir embora.*” Eles querem saber da sua vida também. A conversa... é você se igualar a ele como ser humano que sente dor, que não está bem. [...] É uma troca. É um acolhimento dos dois lados. Da mãe também...

– Já querem pedir a musse? – voltou o garçom.

– Eu não. Você quer, Vannina?

– Ainda não.

– Quando quiserem é só chamar.

– Ah, sim. Obrigada – respondi observando as demais mesas do bar vazias.

Rimos e continuei:

– Muitos falaram pra mim, não sei se falaram pra você: “*Eu acho lindo o que você faz, mas eu não teria coragem*”. Talvez por estar próximo com a dor, doença, morte, essas coisas... Mas eu não lembro de você ter feito essa observação quando convidada.

– [...] Eu acho que você também tem que ter desejo de estar ali, de querer fazer algo diferente, de possibilidades. Eu acho que ver também a vida de outra forma. Você vê que a vida não é para os eleitos, para os perfeitos, e estar no hospital está nessa mesma dimensão, porque é um momento de fragilidade, é um momento em que você precisa de auxílio de outra pessoa. Você não precisa só de remédio. O remédio é importante, mas a gente vive e convive com outros seres humanos, as interações são importantes. [...] E você pegar um fantoche, contar uma história e ver um sorriso é muito bom. [...] Eu acho que ninguém deve ter uma explicação lógica pra isso não.

O garçom acena e dá um sorriso.

– Acho que estão querendo que desocupemos a mesa (risos). É melhor terminar antes de sermos expulsas (risos). [...] No parecer de qualificação, Carlos Skliar fez uma pergunta que está reverberando na minha cabeça e no texto. Ele colocou assim: “*¿Qué sería un maestro-hospitalario?*”. Maestro-professor. “*¿Sería alguna cosa?*” Seria um professor especial, um professor diferente? Seria alguma coisa?

– De repente é uma coisa que eu passei a me perguntar também... Não adianta você ser professor, ser pedagogo, se você não tem empatia pela área da saúde. Se você não se sente

parte daquele ambiente não consegue trabalhar em determinados momentos. Porque são as pessoas que te veem como elemento estranho, são as conversas que você não entende a linguagem. Isso faz diferença... E aí não é ser uma pessoa especial, mas ter conhecimento daquele lugar, de estar naquele lugar, que lugar é esse que não é uma sala de aula, que não é um lugar comum do professor. [...] Realmente um maestro. Como é que você vai reger esse ambiente? Da cara feia de uma enfermeira que acha que não vale de nada o seu trabalho, a outra que acha o maior barato. Que faz consulta pros seus próprios filhos. Indicações de livros, onde você comprou. *“Meu filho tem dificuldade nisso, como eu posso fazer?”* Isso é muito legal. Eu gostei do termo maestro. É um maestro sim, mas nesse aspecto, [...] de organizar vários instrumentos desafinados e que não são seus. E que você não está empoderado deles, você não tem domínio daquilo, foge o tempo inteiro. Não é o teu lugar e tudo foge. Porque, ao mesmo tempo em que a criança está feliz, está triste. Ao mesmo tempo que quer brincar, não quer mais. Ou a criança quer e não pode, que eu acho que é o pior. E aí você tem que pensar num jeito dela poder.

– Obrigada, pela ajuda e pela conversa! E aí, vamos de musse?

Rimos. E achamos melhor não... Para não ficar mais constrangida com a nossa pequena consumação em mais de duas horas, lembrei que vovó estava com vontade de comer pastel e pedi alguns para viagem. Nada de musse. Mas só por hoje.

Encontro



Efeitos da crônica “Aula”

Pensei em sugerir aula quando conheci o B. Estava internado há alguns dias e devido a 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.

Mas mesmo antes de ele recusar o convite ainda não feito, já havia desistido de fazê-lo. Estava ali esperando o médico chefe da pediatria. Estava ali para pensar com ele sobre alguns efeitos da escolarização no hospital e para conhecer alunos da escola praticada ali, e B. não era um deles. Estudar com ele não estava no *script*. E o que faríamos sem material? E, além do mais, não sabia quando o médico chegaria.

Queda

Mas que eu queria, eu queria
Só um pouquinho eu queria
Assim pra ver eu queria, mas vamos deixar pra lá
Vamos deixar pra lá.

Luciano Salvador Bahia. Interpretada por Celso Fonseca.

Aquele acontecimento abriu mundos e em conjunto produziu desejo. Claudia Neves (2012) diz que desejar é “*experimentar 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.

Desejar só acontece no encontro [...]. [...] É no encontro, neste meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. [...] Nos encontros, os corpos ganham a potência de produzir novos enunciados, sempre coletivos, inventam outros corpos, maquinam alegria e dor, engendrando outras subjetividades e seus próprios objetos (Ibidem, p. 70).

Penso que sentei ao lado do B. para ser convidada a estudar. Convidada a brincar. Convidada a conversar. Há uns três anos não atuo como professora e há mais tempo ainda no hospital.

Sentados juntos, o silêncio – de palavras – durou pouco, pois o desejo por conversar estava latente.

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.

Diante do inusitado encontro e da inusitada pergunta de B., poderia considerar a importância do cuidado no planejamento das aulas e negar o seu convite. E também poderia considerar a importância do cuidado no planejamento das aulas, mas, diante de tal impossibilidade, aceitar o seu convite.

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

¿Aquello que inicialmente no tiene fronteras y está hecho de animación, de contar historias, de recreación, puede ser “finalmente” así mismo, o tendrá que tener contornos más precisos?
¿Qué sería un maestro-hospitalario?
¿Sería alguna cosa?⁵⁷

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 têm 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

⁵⁷ Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

hóspede. De que está falando quando fala *hospitalario*? Hospitalar? Hospitalidade? *Maestro-hospitalario* é o professor que atua em hospital ou um professor que age com hospitalidade?

Em uma publicação no Facebook, minha orientadora, a professora Anelice Ribetto, escreveu: “*Vannina Silveira, orientando seu trabalho de mestrado, penso na importância de manter viva esta pergunta que Carlos Skliar nos fez: ¿Qué sería un maestro-hospitalario? ¿Sería alguna cosa?*”.⁵⁸ Tal postagem me ajudou a pensar, assim como os comentários que seguiram:

Alguém com escuta privilegiada. Uma pista. – Olivia Schneider.

Que saiba manter uma boa conversa! – Leidiane Macambira.

Olhar com bons olhos, escutar esquecendo das próprias palavras, perceber qualquer outro como semelhante e diferente, artista e fazedor de uma atmosfera de igualdade (acho, por enquanto). – Carlos Skliar.

Já eu, por enquanto, acho que tais perguntas talvez não tenham sido feitas para responder... Talvez prefira mantê-las em suspenso... Talvez *maestro-hospitalario* não precise de *contornos más precisos*... Este professor “*¿Sería alguna cosa?*”. Talvez este seja um professor... Sem adjetivá-lo... Talvez...

Continuo pensando com Skliar e volto à fala que teve na minha faculdade em abril de 2015:

Quando me perguntam: qual é o perfil que você tem do professor? Se você tiver que escolher professores, o que você escolheria? Porque têm várias figuras do professor. Várias. 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. Porque senão parece que [...] o professor é o simpático, aquele que faz um show, aquele que põe o nariz do palhaço e todos os dias monta um espetáculo da conversação. Não. Não é dessa conversa que eu estou falando. [...] Eu fico muito feliz quando na mesa a gente bota tudo o que tem. A gente serve. Põe a mesa, aparelha a mesa. Porque essa imagem que eu tenho de um professor, que se encontra com outros e tenta que essa mesa fique com o mundo em cima [...]. Sem mesquinhez, mesquinhas. Sem pensar que amanhã eu vou colocar outras coisas que eu vou esconder

⁵⁸ Postagem no dia 28 de agosto de 2015.

*hoje. Gosto do professor que aparelha a mesa colocando o mundo sobre ela para poder conversar sobre o mundo.*⁵⁹

Assim, tenho entendido que o “*maestro-hospitalario*” – e o *maestro no hospitalário* – possa ser aquele que conversa, que aparelha a mesa, que cuida. Ético que “*não se dirige a ninguém em particular, mas a qualquer um e a cada um*” (SKLIAR, 2014a, p. 194), pois o ensino deve ser para *qualquer um*, e neste *cada um* a aprendizagem se dará.

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. O seu – nosso – desejo era a “*raiz de tudo*” (NEVES, 2012, p. 69). Ali não estava 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.

Parece-me que estava com a visão de que, pela licença médica da professora, experiências escolares naquele período não seriam possíveis e que, portanto, B. não comporia o trabalho – quase apagando toda dimensão cartográfica da pesquisa.

Quando deixo de dizer da professora e de que eu também trabalhara 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 [...] despir do lugar de “dona do saber” e se colocar como parceira, lateralizando com o campo, foi possível construir um plano de experiência comum, que potencializou não apenas [...] [a] pesquisa, permitindo que um canal de comunicação fosse aberto, mas também permitindo que o campo se expressasse de forma plena (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p. 80).

⁵⁹ 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. Áudio transcrito por mim.

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.

Efeitos da crônica “*Outras Coisas*”

Há muito minha orientadora instiga-me a escrever sobre as tensões em mim do trabalho como coordenadora de educação especial no meu município. Pensar em como tem sido ocupar um lugar de governo e oscilar entre ele e os espaços de resistência.

Pois é...

Se pensarmos linearmente, a Secretaria de Educação poderia ser um espaço onde o menor e o devir não seriam possíveis. Trabalho cotidianamente com políticas públicas – produção, atualização, materialização, interpretação, correção, modificação – e tenho ocupado, por vezes discretamente, por vezes alegoricamente, os espaços onde esses jogos são operados.

Tenho habitado um lugar de governo. Mas também tenho habitado lugares onde as brechas podem ser criadas. Caso contrário, pouco – ou nada? – seria criado.

Brechas são forçadas, forjadas. Somos forçados, forjados. Forçamos, forjamos – também as brechas, também nas brechas, também entre as brechas.

Neste texto descrevo algumas funções que desempenho, como visitas às escolas e formações continuadas com professores. Quais perguntas me forçam a pensar? Quais tensões marcam meu corpo e ao mesmo tempo faz com eu pense políticas, conceitos de inclusão, de educação especial, de escola?

Provavelmente, a primeira tensão enquanto coordenadora tenha sido o encaminhamento de outra professora para assumir os atendimentos domiciliares com o Wenderson, no meu lugar. Remanejamentos não foram possíveis, segundo o setor administrativo, e foi preciso aguardar novas chamadas de professores concursados. Uma espera de alguns meses.

Visitar as escolas e não as encontrar acessíveis arquitetonicamente e oferecendo pouco conforto aos alunos, famílias e comunidade, principalmente às pessoas com deficiências, também inquiriu-me.

Segundo dados do Censo Escolar 2013, nenhuma das 87 escolas municipais cadastradas à época respondeu ser “acessível aos portadores de deficiência”. Dessas, apenas 27 colocaram que suas dependências “são acessíveis aos portadores de deficiência” e 28 que seus “sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência” (<http://www.gedu.org.br/busca/119-rio-de-janeiro/2762-itaborai>) (ITABORAÍ, 2015a, p. 4).⁶⁰

Em relação às formações continuadas, uma questão ainda não superada é a dificuldade em promover encontros com todos os profissionais da rede municipal, sobre educação especial, inclusão, diferença... e outros temas solicitados à equipe.

Professores pedem ajuda, dizem da falta de materiais adaptados aos alunos, entre outras coisas, e, por trabalhar em um setor que não tem verbas e recursos específicos, cabe-nos orientar e sugerir questões metodológicas e pedagógicas, que muitas vezes não respondem às necessidades e urgências dos professores e alunos.

Mesmo com a convocação de “Professores Especializados para Educação Especial” – nome do cargo – para atuação principal em salas de recursos, existe a necessidade de oficialização da função de professor de apoio, chamado de “professor mediador” no município.

É percebido que, devido à presença desses profissionais acompanhando alguns alunos, escolas, equipes gestoras, professores e responsáveis têm se valido das necessidades desses alunos, para exigirem tal profissional para todos aqueles que apresentam *laudo médico* com alguma deficiência e também para todos aqueles que têm dificuldades ou comportamentos que destoam do esperado. Quase como uma reversão às políticas públicas de inclusão, tendo os mediadores, como alguns tinham as classes especiais; a presença de alguns alunos só tem sido tolerada ou até permitida se estiver acompanhado, tutelado, controlado, domesticado e aquietado por um professor de apoio. Muitas vezes desconsiderando e não esperando qualquer questão sobre aprender e ensinar.

Essas situações já me interpelavam, mas não haviam sido escritas objetivamente... Mas o encontro com F. e sua avó mudou isso.

Quando aquela senhora me diz que havia feito a matrícula do neto em 2014, mas que a Secretaria de Educação não conseguiu transporte e professor de apoio, ouço que eu não consegui transporte e professor de apoio. Ouço que o direito e o desejo à educação estão sendo negados também por mim. Ouvir que um menino de doze anos, com deficiência, nunca estudou, envergonhou-me.

⁶⁰ Trecho do *Diagnóstico da Educação Especial* do município de Itaboraí, parte do *Documento-Base* para elaboração do Plano Municipal de Educação de 2015.

Leila Domingues, no livro *À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo* (2010), faz a seguinte pergunta: “*que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós?*” (p. 19).

Tal questão, que a própria autora assume como embaraçosa, de fato provoca e provoca-me a pensar essa vergonha *à flor da pele*. A vergonha tem a ver com uma responsabilidade. O fato de um adolescente de 12 anos com deficiência nunca ter ido à escola tem a ver comigo. Só que não tem a ver comigo simplesmente por estar coordenando a educação especial no município. Não tem a ver por ser pedagoga, professora. Essa é uma questão que tem a ver com todos. Com todos e com cada um.

Estou ajudando a fazer-me a única responsável? Estou permitindo ser a única interpelada? A pergunta da Leila não parece autoabsolvição e nem vem tranquilizar o coração. Ela vem para instigar e mostrar que a interpelação – revolta, constrangimento... – é em saber que a uma criança não foram oportunizadas as condições de frequentar a escola. E o fato do F. ter deficiência e eu trabalhar com educação especial é mais uma questão no problema instalado.

O importante é que possamos considerar o que nos acontece como algo que força o pensar no pensamento, algo que expande e torna complexas as questões, e que, assim, é produtivo em função das circunstâncias em que nos encontramos, que é ético no que faz funcionar. Um trabalho ético sobre *si*, uma política em *si*, uma criação de *si*, que faz as sensações se dobrarem, se redobram, se desdobram em múltiplas afirmações (Ibidem, p. 18, grifo da autora).

Sei que encaminhei a necessidade de transporte escolar adaptado à Subsecretaria de Infraestrutura, que encaminhei a necessidade de professor mediador à Subsecretaria Administrativa e que a Coordenação de Educação Especial atua na Subsecretaria de Ensino. E por isso tudo, sei que todos esses – nós – somos professores, educadores, atuando numa Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e a vergonha e o constrangimento teriam de ser de todos nós.

Aquela senhora não me cobrou nada, nem mesmo quando disse onde trabalhava. Para ela, naquele momento, F. não estudar e nunca ter estudado não era um problema. Esse problema era meu. Era minha tal questão. Seus problemas eram um balde e uma cama e minha presença, intervenção – na minha cabeça ainda salvacionista –, estava atrapalhando o banho do neto. Podia suprir suas necessidades? Não. “*Então, dê-me licença*” – era o que os olhos delas e de F. diziam.

A avó do F. não me interpelou, confrontou, questionou. Mas o encontro com ela e com F. sim. Ali eu era governo. Encarnei a Secretaria de Educação. Senão fosse governo, senão fosse meu compromisso com o trabalho, não me sentiria constrangida. Eu era parte disso.

No entanto, a tensão provocada em mim distanciava de virtuosismo ou autopunição. Ela se tratava e confrontava minha “*responsabilidade ética*” – profissional e humana, que “*Não é uma responsabilidade que responde de maneira diferente, segundo a idade, a geração, a língua, a sexualidade, a nacionalidade, a raça, a classe social, o corpo do outro. [...] Trata-se de uma responsabilidade sem fundo [...]*” (SKLIAR, 2014a, p. 194). E, sendo assim, era responsável por isso. Ali eu era escola. Escola no hospital. Escola fora do hospital.

Eu estava naquela pediatria para justamente pensar sobre escola, sobre educação, sobre o *entre escolas e hospital*. E o que a escola tinha para oferecer? Ou melhor, tinha – tem? – alguma escola para oferecer nesse momento, nesse instante, nesse presente? Ou o melhor que a escola tem para oferecer nesse momento é se afastar? Porque às vezes o melhor que podemos fazer é nos retirar. Mesmo com o “*escolacentrismo*” que temos, o próprio campo se mostrou e disse que o melhor era a escola se afastar e ser questionada como escola. Questionada pelo sentido da vida, do que se precisa para estar vivo.

Como responsável, anotei os dados de F. e os contatos da avó. Com certeza, conseguiria matricular o menino. Talvez não na escola mais próxima à sua casa. Contudo, isso sua avó conseguiu em 2014, mas como não procurou matriculá-lo em 2015 a necessidade dos recursos não apareceu nas demandas deste ano. E em 2016, matriculará o neto?

Matrícula, tudo bem. E o transporte adaptado? Tem uma fila com alunos que ainda aguardam... E o professor de apoio? Tem uma fila com alunos que ainda aguardam... Assim como em 2014, assim como em 2015...

Para eles apenas a política pública de garantia da matrícula na escola não dá conta. E as demais políticas públicas para promoção da chamada educação inclusiva?

E o professor mediador? Mas ele por si só dá suporte à proposta da escola inclusiva?

E o transporte? Sem transporte adaptado o aluno não chega à escola. Sem transporte não tem escola.

E aí, de que vale apenas a matrícula?

O olhar de “*Então, dê-me licença*” da avó de F. reverberou em mim com a fala do professor Carlos Skliar na FFP em conversa já citada, quando disse que “*deixar em paz*” é um gesto educativo generoso. Ali, naquele encontro na pediatria, o que a educação poderia fazer àquela família era deixá-la em paz. Mesmo se a professora da escola no hospital não estivesse em licença médica no momento e estivesse trabalhando, deveria deixá-los em paz.

Abro parêntese para dizer que o professor Skliar não usou essa expressão – deixar em paz – como estou usando aqui. Usa-a como uma imagem para a igualdade, como ponto de partida em uma conversa, um encontro, não como chegada. Disse:

“deixar em paz” é um gesto da igualdade, o mais generoso que eu conheço. Quando aqui chega o momento que você não me pede mais que eu esteja à altura, nem que valha a pena, mas deixar em paz. Não como indiferença, mas como gesto educativo. Esse momento em que eu solto você. [...]. Eu posso pegar e assumir a responsabilidade do ensinar, mas eu quero que você assuma a responsabilidade do aprender. [...].⁶¹

Efeitos da crônica “8 Minutos”

Muita inocência e ignorância minha e do pediatra pensarmos que formalizar, legalizar, legitimar, efetivar – ou outro verbo não utilizado na conversa – a parceria entre as Secretarias de Saúde e de Educação garantiriam a escolarização no hospital.

Nossa preocupação de ainda não ter sido consolidada a parceria – ou, como em muitos municípios, um convênio – que formalize sobre o que cada secretaria responde é que a escolarização no hospital vire um projeto de um governo e não continue enquanto política municipal, ficando na dependência constante de motivadores.

Atualmente, o combinado tem sido: a saúde disponibiliza o espaço e a educação o professor, os materiais pedagógicos e mobiliários. E percebemos com facilidade a fragilidade desse combinado oral, pois a sala ainda não foi desocupada e, portanto, ainda não mobilhada e, sobretudo, porque a escola ficou meses sem funcionar pela demora de encaminhamento de outro profissional para cobrir a licença médica da professora.

Temos visto ao longo deste trabalho – e outros –, pelo exemplo da experiência com Wenderson, que as legislações não comportam totalmente os aspectos, necessidades e efeitos da(s) vida(s).

⁶¹ 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. Áudio transcrito por mim.

Continuo achando importante que tal convênio ou parceria seja estabelecido. No entanto, o argumento de que com marcos jurídicos não seria preciso tanto esforço para sua materialização é equivocado.

Outra questão delicada diz respeito à saleta reservada para a professora: é o local de descanso da enfermagem. Mesmo que o tempo usado pela professora e os alunos não seja o mesmo de um plantão, sua ocupação física e ideológica pode criar muito desconforto para todos.

Efeitos da crônica “*Conversa de Bar*”

A conversa com Leomar produziu uma série de pistas para pensarmos o movimento mais recente de escolarização no hospital de Itaboraí. Pistas que dialogam e tensionam com a minha experiência com Wenderson, que problematizam a docência, a escola no hospital, a classe hospitalar. Pistas que dão a ver a experiência da Leomar enquanto professora em hospital.

Dentre as muitas apresentadas, construídas e possíveis de se pensar, destaco:

- “*diferente de uma classe regular*”;
- “*Levar esse ambiente ‘escola’ para um lugar [hospital] que é hostil*”;
- “*Ninguém pensou em professora?*”.

Ao longo desta pesquisa, venho problematizando e até sugerindo que a experiência de escolarização que eu e Wenderson tivemos possa ter sido não uma experiência de atendimento educacional especializado – e portanto de classe hospitalar –, mas de escola. Experiência de escola outra, em ambiente tido *a priori* por não escolar.

Contudo, não se trata de rejeitar uma classificação e adotar outra, mas de problematizar se, numa leitura linear, poderíamos pensar tal experiência com Wenderson como *classe regular*. Se assim fosse, não diria, como Leomar, que minha experiência teria sido *diferente de uma classe regular*. Poderia dizer que talvez não tenha sido só constituída por Escola com letra maiúscula.

Sobre a segunda pista destacada, duas questões chamam minha atenção: a primeira sobre levar o “ambiente escola” para o hospital, e a segunda sobre pensar no hospital como lugar hostil.

Será que levamos o ambiente escolar para o hospital quando atuamos como professores lá? Será que é isso que fazemos? Que temos de fazer? Que desejamos fazer? E o que significa quando falo “ambiente”? Seria apenas uma pitada, um toque de escola? Uma forma de fantasiarmos e simularmos uma escola “de verdade”?

Quando temos escolarização no hospital ou mesmo classe hospitalar, estamos apenas mudando a escola de lugar? É só uma questão de transferência do local? E que escola seria essa? Escola? escola? E (e)scola? E (E)scola?

A problematização da questão do hospital ser um lugar hostil surgiu na orientação coletiva, quando a professora Anelice nos disse que, quando esteve doente, o lugar onde mais desejava estar era no hospital.

Esta provocação faz com que coloquemos em análise tal hostilidade, já que também podemos pensar o hospital como lugar de cuidado da vida. A internação é para sermos cuidados, tratados, medicados. Dizemos que o hospital é hostil quando falamos do lugar da saúde, pois para quem está doente a hospitalização pode ser a melhor opção.

Segundo o dicionário *on-line* Michaelis⁶², *hostil* significa “*Adverso, inimigo; Provocante; Que procura dar batalha*”.

Zagalo (2006), no texto *Hospitalidade e soberania – uma leitura de Jacques Derrida*, diz que:

O termo latino *hostis* (presente no termo *hosti-pet-s*, que designa o poder de acolher, o poder de dar hospitalidade por parte da soberania que pode ou não decidi-lo) marca justamente a indistinção: *hostis* é ao mesmo tempo aquele que acolhe (o hospedeiro), aquele que é acolhido (o hóspede) e ainda o inimigo (Ibidem, p. 9).

Segundo a fala da professora, entendo que o conceito que apresenta para *hostil* seja o de inimizade, desarmonia, daquilo que causa prejuízo.

E, mesmo considerando o hospital como hostil, receber a escola em seu ambiente não o tornaria mais agradável por si só, pois a instituição Escola também pode ser hostil.

Escola e Hospital reverberam hostilidade na medida em que o outro é entendido e produzido como conceito. “[...] *não haveria hospitalidade – nem atenção, nem acolhida, nem rosto, nem palavra, nem relação – se o outro é uma temática, se o outro é feito uma temática, se o outro se nos aparece como temática*” (SKLIAR, 2005, p. 6).

Hospital(idade) hostil?

⁶² Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=hostil>>.

Escola “*que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade [...]?*” (SKLIAR, 2003a, p. 47).

Assim como criamos o Hospital como lugar de morte, produzimos a Escola como lugar de vida, mas essas produções e essas dicotomias precisam ser problematizadas.

Ainda interessante foi a experiência compartilhada da Leomar sobre a abordagem de aproximação com as crianças e os adolescentes internados, de não se identificar e ninguém a reconhecer como professora, mesmo usando um jaleco escrito “*Pedagoga*”.

É fato que dentro de um hospital espera-se encontrar profissionais da área de saúde e que estes usam jaleco – geralmente branco –, mas até as crianças e os adolescentes que sabiam ler não perceberam o bordado escrito “*Pedagoga*”. Será porque essa palavra não é muito conhecida e se estivesse escrito “*Professora*” perceberiam? Ou será que tal informação seria irrelevante para sua identificação?

“*Ninguém pensou em professora*”... Por quê? Se soubessem da existência de uma sala de aula, sugeririam ser ela uma professora?

O que faria dela uma professora?

5 - SAINDO PELO MEIO

Com minha saída e a do Wenderson do hospital, a escola ficou sem professora, mas teria outros alunos. Em 2013, voltou a ter professora. Tem alunos. Tem escola. Durante a licença médica da professora, em 2015, não tem escola. Não tem? Substitui-se a professora licenciada por outra; durante uma semana se tem professora e alunos. Tem escola. A pediatria é fechada por falta de condições de atendimento das crianças... Tem professora, mas não alunos... Acabou a escola?

O que fazer se a escola não tem professora? Se a escola no hospital se parece só com hospital sem escola?

O que fazer quando temos professora substituta, mas a pediatria é fechada?

Como ter escola se a professora retorna de licença e a pediatria continua sem receber pacientes?

Pesquisa em movimento...

Movimento em pesquisa...

Essa é uma transitoriedade da pesquisa? Da escola no hospital?

Ou também: que fragilidades são essas para constante materialização das políticas-práticas públicas? Que duro!

Território escolar em movimento...

Não eram bem esses movimentos que pensava cartografar e cronicar. Poderia ter acompanhado as novas aulas da professora, conversado e pensado outras coisas. Também pensado sobre práticas escolares em minúsculas, sobre a experimentação como parte de um currículo aberto, tensionado a escolarização no hospital como um remédio, entre tantas outras ideias. Mas não fiz isso? A pesquisa e a escola estão instaladas no presente. E esta é uma pesquisa cartográfica, que narra o(s) movimento(s) no presente.

Pesquisa em movimento.

Escola – movimento. Pesquisa – movimento. Outras crônicas foram pensadas, ideias surgiram. Mas as (im)possíveis foram apresentadas aqui e alguns de seus efeitos.

Que outras crônicas e efeitos sejam provocados.

Escrevo essas linhas que parecem de despedida...

Pesquisa ensaiada, cartografada, cronicada, experimentada, implicada, apaixonada, distrofiada.

Skliar perguntou:

¿Pueden los capítulos intercalados, la descripción de la poética y la política, no perder de vista su lenguaje, no dejarse atrapar por la ley del “lenguaje serio” para lo jurídico, y del “lenguaje poético” para las sensaciones?

¿Puede la fragmentación del texto ir hasta el final, no desanimarse, no quedarse sin aliento, no perderse en la necesidad de conceptualizar?

¿Puede sostenerse hasta el final la pregunta que huye de la esencia (el “es”) y mantenerse con firmeza en la presencia-existencia (el “hay”)?⁶³

Pergunto-me:

Pode a escola – também no hospital – não perder de vista sua linguagem, poética e política e não se deixar atrapalhar apenas pela lei da “linguagem séria”, jurídica e codificada?

Pode a fragmentação da escola – também no hospital – ir até o final, não se desanimar, não se perder na necessidade de apenas conceitualizar?

Podemos – nós escola – suportar até o final a pergunta que foge da essência e mantermos com firmeza na presença-existência?

É possível mantermos as perguntas sobre escola outra, educação outra, aula outra?

Conseguimos seguir no movimento de não encapsulamento da escola no hospital? Ou, ao menos, seguir na tentativa de rupturas, para “[...] *uma escola que rompa com os limites arquitetônicos; que suas práticas sejam realizadas em enfermarias, refeitórios, corredores, sala de espera, pátio, etc.?*” (AROSA; SCHILKE, 2007, p. 28).

E quem sabe uma escola onde a arte, o desejo, a experimentação, a conversa, a pesquisa, o sonho, a pergunta, a criatividade, a distrofia estejam presentes.

Ensaio e desejo por uma escola outra. Uma que ouça, sinta, veja e toque. Escola que tome outros caminhos, devires e linhas de fugas.

A educação como *poiesis*, isto é, como um tempo de criatividade e de criação que não pode nem quer orientar-se para o mesmo, para a mesmidade. [...]

Depois da ordem, nenhuma outra ordem, senão a perplexidade. [...]

Uma pedagogia da perplexidade que seja um assombro permanente e cujos resplendores nos impeçam de capturar a compreensão ordenada de tudo o que ocorre ao redor.

Que permita desvanecer-nos para criar uma pedagogia outra. Uma pedagogia do acontecimento, [...] uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender o que aconteceu; que emudeça a mesmidade. [...]

⁶³ Parecer de qualificação do professor Carlos Skliar.

E que possibilite a indeterminação, a multiplicação e a *babelização* de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro (SKLIAR, 2003b, p. 200, grifo do autor).

...

...

...

Está acabando... Está acabando. Está acabando?

Mas talvez tenha chegado o momento de “deixar em paz”.

No caminho para uma das últimas orientações coletivas, ligo o rádio e toca *Pra que chorar* de Vinícius de Moraes e Baden Powell:

Pra que chorar se o sol já vai raiar / Se o dia vai amanhecer

Pra que sofrer se a lua vai nascer / É só o sol se pôr

Pra que chorar se existe amor / A questão é só de dar a questão é só de dor

Quem não chorou quem não se lastimou / Não pode nunca mais dizer

Pra que chorar pra que sofrer / Se há sempre um novo amor

Em cada novo amanhecer...

A dissertação foi construída para: *cartografar a educação especial no município de Itaboraí no plano da produção de políticas públicas e práticas que se dão entre escolas e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas. E cartografar a mão do Wenderson neste território de pesquisa por meio dos encontros, conversas e da produção artística de crônicas – escritas e imagéticas – das escolas que acontecem no Hospital Municipal Desembargador Leal Junior em Itaboraí/RJ.*

Esse foi o objetivo e como foi composto este texto-pesquisa. Mas, mesmo tendo ficado outras coisas a fazer, posso dizer que este trabalho tratou principalmente de **Encontros**.

Encontro com o teatro, encontro com a educação, encontro com os autores, encontro com os conceitos, encontro com Anelice, encontro com o grupo de orientação coletiva, encontro com o mestrado, encontro com Wenderson, encontro com Vannina.

Quantos efeitos surgem dos encontros-acontecimentos!

Nestes “**Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital**”, volto ao meio para sair por ele: o cenário é a pediatria do hospital municipal de Itaboraí no ano de 2007; no palco um adolescente artista com aparelho de ventilação mecânica e uma professora com nariz de palhaço...

REFERÊNCIAS

AROSA, Armando; SCHILKE, Ana Lúcia. Reflexões sobre a escola no hospital. In: AROSA, Armando; SCHILKE, Ana Lúcia (Org.). *A Escola no Hospital: espaço de experiências emancipadoras*. Niterói: Intertexto, 2007.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*; 1988. Brasília: 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995*. Aprova os Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados. Brasília, 1995.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

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

_____. 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.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMILIS, Maria de Lourdes Stamato de. *Uma menina e as diferenças*. São Paulo: Biruta, 2008.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 2009.

CENTRO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NOSSO MUNDO. *Somos todos iguais*. Rio de Janeiro: [s. n.], [2000?].

CLÍMACO, Júlia Campos. *Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial*. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais com Orientação em Educação) - FLACSO, Argentina, 2010.

COSTA, Luis Artur; ANGELI, Andrea do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo*. Passagens: Lisboa, 1996. Disponível em: <<http://www.arteria.art.br/wp-content/uploads/2013/10/Deleuze-O-que-e-CC%81-um-dispositivo.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

DOMINGUES, Leila. *À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2010, p. 15-47.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. Quando o “Estar Junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. *Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais*. Florianópolis/SC, 2003.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. *A Crônica: problemáticas em torno de um gênero*. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/DISSERT_simone_cristina.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

FONSECA, Eneida Simões da. *Atendimento Pedagógico-Educacional para Crianças e Jovens Hospitalizados: realidade nacional*. Brasília, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia: 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf>. Acesso em: 3 maio 2015.

_____. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (Org.). *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ITABORAÍ. Câmara Municipal de Itaboraí. *Lei Complementar nº 96 de 12 de julho de 2010*. Cria novos cargos no quadro permanente de servidores do município de Itaboraí. Itaboraí: 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diagnóstico da Educação Especial: Documento-Base para o Plano Municipal de Educação*. Itaboraí: 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Edital nº 003/2011*. Edital do Concurso Público para preenchimento de vagas e formação de Cadastro de Reserva para cargos de níveis médio e superior da Semec do quadro de pessoal permanente do município de Itaboraí. Itaboraí: 2011.

_____. 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: 2015b.

ITABORAÍ. 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. *Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de 2003*. Itaboraí: 2003.

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

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

KASTRUP, Virginia; POZZANA, Laura. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. (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. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25417/14743>>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez., 2003. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogia*, Medellín, v.18, p. 29-42, 2006. Disponível em:
<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/19062/16285>>. Acesso em: 17 set. 2015.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

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

MOREY, Miguel. Kantspromenade – Invitación a la lectura de Walter Benjamin. *Pàgines Centrals*, Barcelona, 2004.

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

PASSETTI, Edson. Diferir. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Duarte Benevides de. Pista 8: Por uma política da narratividade. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 150-171.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

REVISTA HISTEDBR ON-LINE. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Campinas: n. especial, p. 188-204, ago., 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 31 maio 2014.

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.

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

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 291 de 14 de setembro de 2004*. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2004.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: *Este admirável mundo louco*. Ilustração de Walter Ono. Ed. reform. São Paulo: Salamandra, 2012.

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, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 66-91.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Conversar e Conviver com os Desconhecidos. In: AMARAL DA FONTOURA, Helena (Org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011a. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. *Desobedecer a linguagem: educar* [tradução, Giane Lessa]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

_____. Duas instantâneas sobre Derrida: a desconstrução e a hospitalidade. *Revista Nereide*, 2005. Disponível em: <http://www.academia.edu/4253835/Duas_instant%C3%A2neas_sobre_Derrida_a_deconstru%C3%A7%C3%A3o_e_a_hospitalidade>. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014b.

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

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

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, da Organização das Nações Unidas. Jomtien: 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: 1994.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. *Fluxograma do Currículo Novo do Curso de Pedagogia*. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

VARELA, Julia; URÍA, Fernando Alvarez. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ZAGALO, Gonçalo. Hospitalidade e Soberania – Uma leitura de Jacques Derrida. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, n. 30, p. 307-323, 2006. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/hostilidade_e_soberania>. Acesso em: 22 nov. 2014.