

III. Poéticas

Encontros (im)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital

Vannina Silveira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

VANNINA, S. Encontros (im)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital. In: RIBETTO, A., org. *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 183-199. ISBN 978-85-7511-502-2. Available from: doi: [10.7476/9788575115022.0011](https://doi.org/10.7476/9788575115022.0011). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/dpg28/epub/ribetto-9788575115022.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

III

POÉTICAS

Encontros (im)possíveis: conversas entre professores sobre escolarização no hospital¹

VANNINA SILVEIRA

E se o outro não estivesse aí?

CARLOS SKLIAR

Em 2003, ingressei no curso de Pedagogia da 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 essa era uma questão pouco importante na universidade: não havia 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 n.º 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. 1.º).

1. Este texto é um fragmento da dissertação *Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital*.

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” (Brasil, 2006, Art. 5.º, 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 dessa 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 para as relações afetivas e de aprendizado dos alunos.

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 monografias² de quem acompanhou a pesquisa.

2. SILVEIRA, Vannina. *Posso entrar? Uma reflexão sobre alunos de classe especial na escola regular* (trabalho de conclusão do curso de Pedagogia). Rio de Janeiro: UERJ, 2007. E SILVA, Fernanda

Saindo da graduação, no início de 2007 – o calendário letivo teve atrasos devido a greves na universidade –, assumi, no município de Itaboraí, uma turma de 3.º ano do ensino fundamental com mais de quarenta alunos, com faixa etária de oito a 16 anos.

Na turma, não havia alunos com laudo de deficiência, 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 suas famílias. 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”? Se não há, temos que fazer! – pensávamos.

Skliar (2003, p. 198) 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.

Lemos. *Crianças e cães na escola: uma educação mais que especial* (trabalho de conclusão do curso de Pedagogia). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

Assim, 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, nem sempre consideradas escolares.

Ensaíamos uma pedagogia da diferença e também nos tornamos 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.

No final desse ano de 2007, conheci o Wenderson, que, no ano seguinte, tornou-se meu primeiro aluno atendido num hospital, experiência narrada ao longo deste texto.

Nos anos seguintes, assumi outras turmas de segundo e terceiro anos e, tendo feito cursos em Educação Especial e o concurso para “Professor Especializado para Educação Especial”, trabalhei com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos, no hospital e em domicílio, assim como coordenei a educação especial no município de Itaboraí e dirigi uma instituição para alunos-pacientes com Transtorno do Espectro Autista.

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

Então, retornei à Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, para, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, pensar nas possibilidades de educação dos alunos com deficiência, não apenas pela ótica da determinação legal, mas também por outras que constroem coletivamente a garantia de direitos sociais, políticos, humanos, subjetivos, estéticos, afetivos desses alunos outros.

Ensaioando, cartografando, experienciando e escrevendo uma educação na diferença que problematize a mesmidade.

No final de 2007, fui ao setor de pediatria do Hospital Municipal Desembargador Leal Junior, em Itaboraí, para fazer contação de histórias com um grupo de amigos. E Wenderson estava lá, fazia mais de um ano, porque a Distrofia Muscular Progressiva *de Duchenne* exigia-lhe um aparelho de ventilação mecânica para respirar. Estava lá, para além de um corpo com pouca mobilidade e com longa internação, um corpo adolescente e curioso que dizia de uma pessoa viva e artista.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ensaio de ser professora-aluna.

Ensaio de fazer pesquisa.

Enrubesco ao admitir o quanto rico, duro e (po)ético foi experimentar essa educação e poder revisitá-la neste texto. Para Larrosa (2002, p. 4),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, [...] escutar mais devagar; [...] cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Experimentando uma pesquisa ensaiada, que por si mesma diz das paixões, dos risos e enfados, vivo o exercício de ensaiar-me no sentido de criar algo de/em mim na escrita, e, entre ela, pensar, fa-

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.

zer e escrever a mim mesma no questionamento de estar sendo ensaísta.

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

Esse movimento – pesquisa ensaiada e cartografada – de exploração dialoga com a necessidade de acompanhamento dos processos que se dão durante o caminhar.

Fragmentos de experiências entre uma professora e um aluno – no hospital e na casa

Para (des)tecer esta pesquisa *entre* dois, foi preciso encontrar-me com Wenderson em sua casa, para que pudéssemos compor a história do trabalho que fizemos no hospital por três anos, não de forma linear e progressiva, mas composição em fragmentos como um estilo de contar experiências. Fragmentos esses derivados da problematização da relação entre professora e aluno, durante a escolarização no hospital, pensando “a ideia de estar juntos que trança a inclusão, a educação especial (como processo de alteridade)” (Ribetto, 2011, p. 3).

Conversamos, entre outras coisas, sobre: Como eram as aulas e as formas de ensinar e aprender *entre* nós? Qual era a proposta oficial de trabalho e o nosso trabalho feito *entre* dois? Como sabíamos se estava bom ou ruim, para nós, o que estávamos aprendendo? Qual era o tempo oficial e o nosso tempo criado *entre* dois? Questões vistas sob a questão de pano de fundo: E se o Wenderson “não estivesse aí” (Skliar, 2003), como seria?

Com uma internação longa, a escolarização de Wenderson no hospital tensionou o pressuposto legal da transitoriedade da “classe hospitalar”. Pois, segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*:

§ 1.º – As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu *retorno e reintegração ao grupo escolar*, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, *facilitando seu posterior acesso à escola regular* (Brasil, 2001, Art. 13, grifo meu).

Contudo, a “classe hospitalar” mais do que continuou seu processo de desenvolvimento educacional. Na verdade, reiniciou. Ele saiu da “classe hospitalar”, foi para casa e lá ficou. Não voltou para a “escola”. Juridicamente, continuou no atendimento educacional especializado – já que passou a ter “atendimento domiciliar” –, que tem caráter suplementar ou complementar, “não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009, Art. 5.º). Assim, não se aplica a Wenderson a mesma leitura linear da legislação. Ele é a afirmação da diferença. Diferença que não está na política, está na vida.

O fato de inaugurarmos aquele tipo de trabalho no hospital e de não termos modelos e orientações permitiu uma grande 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 e para a dona Fátima, modos outros de estar sendo professora. Professora-palhaça, professora-contadora de histó-

rias, professora-animadora, professora-recreadora, professora-pesquisadora...

Interessante é perceber que, mesmo nos aproveitando da falta de padrão e de modelo, de alguma forma e em alguns aspectos, eles estavam presentes e eram até desejados. Machado (1999, p. 4) diz que “queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido e, assim, nos faça manter uma mesma personalidade para o resto da vida. Parece que precisamos de unidades que nos tranquilizem”.

O tempo da pediatria era muito complicado. Não era possível definir e desenvolver totalmente o planejado, como também acontece em turmas, mas, na pediatria, o inesperado era maximizado com a deliciosa e apavorante improvisação. A quantidade de crianças e adolescentes internados, a condição de saúde em que estavam naquele momento, a dinâmica da pediatria, o bem-estar do Wenderson, meu humor... eram variáveis fortes. Não tinha como estudar, aprender, ensinar com dor e passando mal. Dependendo da situação, era preciso ir embora mesmo. O corpo gritava... nossos corpos gritavam: *hoje não suporto!*

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

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

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

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

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

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

Se Wenderson não estivesse aí, essa política pública de escolarização das pessoas hospitalizadas em Itaboraí não seria compos-

ta da forma que foi. Como tal política nacional materializou-se legalmente como política municipal? E tudo isso porque Wenderson estava aqui... Como aluno de “classe hospitalar”, ele 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) estabelecendo que a “partir do 1.º ano da vigência do Plano” seria criada uma sala para “atendimento pedagógico aos alunos em situação de internação hospitalar ou impedidos de frequentar a escola em virtude de acometimentos patológicos” (Itaboraí, 2008, p. 94). Meta ratificada no PME de 2015 (Lei n.º 2.556/2015), por ainda não ter sido efetivada.

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

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

Uma consideração apresentada na publicação do MEC, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, e que difere do conceito de transitoriedade, foi a possibilidade do atendimento hospitalar ser “permanente” (Brasil, 2002, p. 15), devido a condições graves de saúde, como é o caso do Wender-son, que requer “a utilização constante de equipamentos de suporte à vida” (Brasil, 2002, p. 18). Contudo, a mesma publicação utilizou as expressões “atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola” (p. 7) e “escola de origem do educando” (p. 16), que marcam novamente o caráter temporário da classe hospitalar e o não ser escola.

Mas, se a educação no hospital – ou em domicílio – pode ser permanente, esta educação não seria escola? Outra escola, escola outra? O que o *entre escolas e hospital* produziu que estremeceu as políticas públicas e seus conceitos? Tudo isso porque Wender-son estava lá...

Para pensar os efeitos do encontro pedagógico com Wender-son, suas reverberações e criações de outros modos de fazer escolas no hospital, retorno à pediatria, numa tentativa de acompanhar os novos fluxos escolares, os novos alunos e a nova professora. Mas, “Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma descrição replicada do que de fato passa?” (Ribetto, 2016, p. 59). Como não tematizar os encontros?

¿Cómo hacer para que el instante permanezca y pueda ser narrado?⁴

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

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

A narração dos novos encontros escolares no hospital foi composta por crônicas – escritas por mim e desenhadas por Wender-son⁵ –, pois elas ajudam a pensar nas potências das conversas, dos afetos, dos silêncios, dos olhares, dos gestos. Eternizam os momentos, mantendo-os finitos, pontuais, específicos e subjetivos.

Crônica: 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” (p. 7).

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

O que e quem encontrarei?

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

Entrada das visitas?

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

Entrada principal dos pacientes, sem estar doente. Pensei:

– Como me apresentarei?

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

Mas o hospital estava outro.

5. Usando apenas o dedo indicador direito...

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

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

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

Perco-me. Perdem-me.

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

Placa: Pediatria. Cheguei 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 e adolescentes internados.

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 e de trânsito de pessoas era alterada, mo-

dificada. 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 as 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”.

“E se o outro não estivesse aí?”, pergunta Skliar (2003)... E se Wenderson não estivesse aí?

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

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, 2011, p. 101).

E tudo isso porque Wenderson estava aqui e lá.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.

- _____. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial – SEESP, 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.
- ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Lei n.º 2.077, de 28 de novembro de 2008. Plano Municipal de Educação de Itaboraí. Itaboraí, 2008.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Referencial Curricular da Educação Especial: Reorientação Curricular da Educação Especial. Itaboraí, 2013.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria Semec n.º 01, de 17 de julho de 2014. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. 3 ed. Itaboraí, 2014.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Rio de Janeiro, jan.-abr., 2002.
- MACHADO, Leila Domingues. “Subjetividades contemporâneas”. In BARROS, Maria Elizabeth B. (orgs.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999.
- MOREY, Miguel. “Kantspromenade: invitación a la lectura de Walter Benjamin”. In *Páginas Centrais*. La Central, 2004.
- POZZANA, L. e KASTRUP, V. “Cartografar é acompanhar processos”. In PASSOS, E. et al. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, pp. 52-75.
- RIBETTO, Anelice. “Educação e alteridade”. *Semana de Pedagogia da FFP/UERJ*, abr. 2011.

- _____. “Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica”. In RIBETTO, Anelice e CALLAI, Cristiana (org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2016.
- SILVEIRA, Vannina. *Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital* (dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.