

Produção de sentidos acerca da experiência professor-aluno no contexto da classe hospitalar (escola móvel) e suas contribuições para a formação de professores

Fernando Lionel Quirogaⁱ

Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil

Resumo

Discute-se neste artigo a articulação entre a vida e a experiência da continuidade escolar em adolescentes durante a fase de tratamento por motivo de doença de origem neoplásica. Aborda-se a questão a partir da experiência da escola móvel, do Instituto de Oncologia Pediátrica – Grupo de Apoio ao Adolescente e Criança com Câncer / Universidade Federal de São Paulo. Entrevistaram-se seis alunos/adolescentes e quatro professores. O objetivo deste estudo consistiu em subsidiar elementos para o debate acerca da formação de professores a partir de uma problematização da experiência professor-aluno no contexto da classe hospitalar. Os resultados apontam uma vasta possibilidade interpretativa à luz do pensamento das sociedades contemporâneas. Destacam-se, especialmente, os sentidos que se depreendem da escola regular em contraste ao modelo da escola móvel. Conclui-se que a experiência da escola móvel contribui para restituir o sentido essencial da escolarização: um sentido da aprendizagem que se vincula ao da vitalidade.

Palavras-chave

classe hospitalar; adolescente; escola; formação de professores.

Production of meanings about the teacher-student experience in the context of hospital classroom (mobile school) and its contributions to teacher training

Abstract

This article discusses the articulation between life and the experience of school continuity in adolescents during the treatment phase due to a disease of neoplastic origin. We approach the issue from the experience of the mobile school, from the Pediatric Oncology Institute – Support Group for Adolescents and Children with Cancer / Federal University of São Paulo. In this study, six students/adolescents and four teachers were interviewed. The objective of this study was to subsidize elements for the debate about teacher training from a problematization of the teacher-student experience in the context of the hospital classroom. The results point to a vast interpretative possibility by the thinking of contemporary societies. We especially highlight the meanings that emerge from the regular school in contrast to the mobile school model. We conclude that the mobile school experience contributes to restoring the essential meaning of schooling: a meaning of learning that is linked to vitality.

Keywords

hospital class; adolescent; school; teacher training.

Producción de sentidos sobre la experiencia docente-alumno en el contexto del aula hospitalaria (escuela móvil) y sus aportes a la formación docente

Resumen

Este artículo discute la articulación entre la vida y la experiencia de continuidad escolar en adolescentes durante la fase de tratamiento por una enfermedad de origen neoplásico. Se aborda el tema a partir de la experiencia de la escuela móvil, del Instituto de Oncología Pediátrica – Grupo de Apoyo a Adolescentes y Niños con Cáncer / Universidad Federal de São Paulo. Se entrevistaron seis estudiantes/adolescentes y cuatro docentes. El objetivo de este estudio fue subsidiar elementos para el debate sobre la formación docente a partir de una problematización de la experiencia docente-alumno en el contexto del aula hospitalaria. Los resultados apuntan a una amplia posibilidad interpretativa a la luz del pensamiento de las sociedades contemporáneas. Se destacan especialmente los significados que emergen de la escuela regular en contraste con el modelo de escuela móvil. Se concluye que la experiencia de la escuela móvil contribuye a restituir el sentido esencial de la escolarización: un sentido del aprendizaje que está ligado a la vitalidad.

Palabras clave

clase hospitalaria; adolescente; escuela; formación de profesores.

1 Introdução

Chamamos de “classe hospitalar” o dispositivo legal¹ que dispõe sobre a continuidade da vida escolar de crianças e adolescentes gravemente enfermas, em que é assegurado o direito de manutenção dos vínculos com a escola de origem no ambiente hospitalar. Na literatura especializada, os descritores mais frequentes, além do da “classe hospitalar”, são “pedagogia hospitalar”, “escola hospitalar”, “escolarização em ambiente hospitalar”, “escola móvel”. Neste artigo, em razão do lócus desta pesquisa, empregaremos o conceito de escola móvel², do Instituto de Oncologia Pediátrica (IOP) – Grupo de Apoio ao Adolescente e Criança com Câncer (Graacc) / Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

¹ Em dezembro de 2002, o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial publicou o documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, que visava a orientar “[...] ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares”.

² “Em decorrência das características da instituição hospitalar: a agenda de consultas de fluxo descontínuo, o tipo de câncer, o modelo de tratamento; a escola móvel inscreve-se nesta realidade fundamentalmente a partir da noção de flexibilidade: daí o adjetivo de *mobilidade* incorporado ao substantivo *escola*. Professores de todas as áreas do conhecimento – exceto de Educação Física – transitam pelo hospital e ministram aulas individualizadas nos mais diversos espaços: sala de espera, quimoteca, brinquedoteca, corredores, sala de internação, etc. O trabalho possui um sistema organizacional que inclui formação continuada, reuniões formativas diárias, relatórios de aulas, controle das aulas ministradas, vínculos com a escola de origem, continuidade do currículo da escola regular” (QUIROGA, 2017, p. 15).

O objetivo deste estudo consiste em subsidiar elementos para o debate acerca da formação de professores a partir de uma problematização da experiência professor-aluno no contexto da classe hospitalar. Discute-se neste artigo a possibilidade interpretativa concernente ao período de tratamento de adolescentes com câncer e de seus professores a partir da perspectiva antropológica dos não lugares e da antropologia da mobilidade, de Augé (2004, 2010). O que difere desta perspectiva da antropologia clássica é justamente o lugar distinto que ocupam, de um lado, o etnólogo e, de outro, o antropólogo. Segundo Augé (2004, p. 43), o lugar convencional ao etnólogo e “[...] àqueles de quem ele fala é um lugar, precisamente: aquele que ocupam os indígenas que nele vivem, nele trabalham, que o defendem, que marcam nele seus pontos fortes, que guardam suas fronteiras [...]” – isto é, um lugar entendido em sua totalidade, historicamente delimitado, coeso, poderíamos dizer, em certo sentido, hermético. Este é o lugar que o antropólogo encontra para decifrar, por suas distintas características, sua forma específica, especialmente no que concerne ao cultivo da natureza, ao fracionamento e delimitação das terras de cultivo, à organização das moradias, bem como aos seus códigos de residência, etc. (AUGÉ, 2004). Em busca da definição do termo “lugar antropológico”, o autor escreve:

Reservamos o termo ‘lugar antropológico’ àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. É porque toda antropologia é antropologia da antropologia dos outros, além disso, que o lugar, o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa. (AUGÉ, 2004, p. 51).

A compreensão do “lugar” é indispensável para a proposição que nos sugere o autor a respeito de sua noção oposta, ou seja, a de “não lugar”. Se o lugar refere-se a esta configuração mais ou menos coesa em que nos situa Augé (2004), a de não lugar configura-se justamente pela caracterização que a ela se contrapõem. Sinteticamente, segundo Augé (2004), o lugar pode ser definido pelo caráter identitário, relacional e histórico; um lugar que não pode se definir por meio dessas categorias constituirá o que ele denomina por “não lugar”. O salto do “lugar” ao “não lugar” deve levar em conta o sentido de modernidade das sociedades contemporâneas ou, mais especificamente, da supermodernidade. A hipótese que Augé (2004, p. 73) defende é a de que:

[...] a supermodernidade é produtora de não-lugares [sic], isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos: estes repertoriados, classificados e promovidos a 'lugares de memória', ocupam aí um lugar circunscrito e específico.

Vale a pena atentarmos-nos a esta bela descrição do autor a respeito de sua hipótese:

Um mundo onde se nasce numa clínica e se morre num hospital, onde se multiplicam, em modalidades luxuosas ou desumanas, os pontos de trânsito e as ocupações provisórias (as cadeias de hotéis e os terrenos invadidos, os clubes de férias, os acampamentos de refugiados, as favelas destinadas aos desempregados ou à perenidade que apodrece), onde se desenvolve uma rede cerrada de meios de transporte que são também espaços habitados, onde o frequentador das grandes superfícies, das máquinas automáticas e dos cartões de crédito renovado com os gestos do comércio 'em surdina', um mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero, propõe ao antropólogo, como aos outros, um objeto novo cujas dimensões inéditas convém calcular antes de se perguntar a que olhar ele está sujeito. (AUGÉ, 2004, p. 73-74).

Augé (2004) coloca-nos diante de um mundo tal como o conhecemos e que, em certo sentido, coincide com a advertência que Eagleton (2005) faz em *A ideia de cultura*. De acordo com ele, a questão insere-se na lógica que produz consequências para a noção de cultura resultante das prioridades capitalistas. Tanto o cenário descrito por Augé (2004) aproxima-nos dessa ideia quanto a própria observação de Eagleton (2005, p. 105) ao afirmar que, "[...] se a Cultura é lançada em desordem pela cultura como solidariedade, ela também é igualmente ameaçada pela cultura pós-moderna ou cosmopolita". Evidentemente estamos tratando da cultura no sentido ocidental do termo. O ponto de convergência entre os autores consiste no seguinte apontamento: se para Augé (2004) o problema do lugar consiste na relação inextricável do caráter identitário, relacional e histórico, para Eagleton (2005), o pós-modernismo rechaça tanto a tradição, a individualidade estável e as solidariedades de grupo. Contudo, como o objetivo deste artigo não reside no esforço de alinhar o pensamento desses autores, convém que nos atenhamos ao sentido subjacente das duas concepções quanto à ideia de crise da cultura ou, de modo mais conveniente a este texto, de crise do lugar.

A situação do objeto a que se destina este texto encontra, por assim dizer, respaldo metodológico na medida em que estamos nos referindo a uma condição cuja singularidade impede-nos qualquer sentido de fixação. Estamos nos referindo, especificamente, a adolescentes em tratamento por motivo de câncer, cujas histórias de

vida são perpassadas pelo caráter mais explícito do não lugar justamente pelo sentido de suspensão a que suas vidas são expostas. Em um período muito curto, as condições de vida que lhes são impostas pelo tratamento – restrições alimentares, de hábitos do cotidiano, como práticas de lazer e frequência a determinados espaços sociais, mudança de cidade, modificações no corpo em detrimento do tratamento, como a perda capilar decorrente da quimioterapia ou mutilações de membros – inserem-nos no centro da condição de vida marcada pelos traços da contemporaneidade ou, se se quiser, da noção mais avançada do capitalismo. O câncer, dito de outra forma, é talvez o símbolo que melhor encarne as noções de *pós-modernidade* em Eagleton (2005) ou de *supermodernidade* em Augé (2004).

O esforço por “decifrar” ou interpretar características específicas desse período da vida dos adolescentes é o objeto central desta discussão. Fizemo-lo buscando um ponto de conexão entre os sujeitos, a saber, a experiência da escolarização que eles tinham durante o tratamento a partir do modelo da escola móvel e, para tanto, incluímos na análise os sentidos produzidos pelos professores acerca dessa realidade.

2 Metodologia

Esta pesquisa contou com a participação de adolescentes em tratamento e professores pertencentes à escola móvel. Optamos por entrevistas de caráter semiestruturado, possibilitando-nos maior plasticidade no processo de obtenção dos dados. Ao todo, foram entrevistados seis adolescentes e quatro professores pertencentes à escola móvel, embora tenhamos nos restringido à análise e interpretação de apenas sete dos dez sujeitos, divididos em quatro adolescentes e três professores. De modo geral, quisemos compreender situações da vida desses adolescentes em relação ao período anterior ao adoecimento e durante o tratamento e de que modo esse processo se relacionava com a experiência escolar – da escola de origem e, posteriormente, a partir da escola móvel. Da parte dos professores, nossa atenção concentrou-se especialmente na prática pedagógica circunscrita ao espaço hospitalar e nos sentidos produzidos a partir dessa condição.

Como já aventamos, amparamos grande parte desta investigação nos aportes teóricos de Marc Augé, especialmente no que se refere à antropologia do não lugar e

da mobilidade, além da antropologia interpretativa de Clifford Geertz. O resultado desta composição teórica permitiu-nos o acesso à vida de nossos entrevistados, possibilitando-nos interpretar os dados obtidos à luz do pensamento contemporâneo. Levamos em conta, corroborando o pensamento de Augé (2004, 2010), as características que escapam ao nosso objeto, a saber, o caráter identitário, relacional e histórico como características essenciais à noção de lugar como tradicionalmente o conhecemos. O ponto nuclear de onde emana todo o trabalho interpretativo deste estudo, portanto, reside na noção de ruptura entre um “antes” e um “depois” do diagnóstico, bem como de suas consequências à vida dos adolescentes. Chamamos as personagens adolescentes deste estudo de Cristóvão, Ester, Heitor e Joana e os professores de Cindy, Emília e Frederico.

3 Resultados e discussão

Dentre os adolescentes que compõem esta narrativa, Ester e Heitor são nativos da capital paulista, embora Heitor seja morador da região próxima ao hospital, região nobre da capital, situado na rua Pedro de Toledo; e Ester, oriunda de uma região periférica da cidade, especificamente da região situada na zona sul, no bairro de Jardim Ângela. Somente esse aspecto permite-nos refletir acerca das idiossincrasias relativas ao processo de socialização dos adolescentes vindos de regiões muito distintas do ponto de vista da morfologia das cidades e que evidenciam, sem dúvida, características mais amplas da desigualdade social brasileira.

Cristóvão, natural de Belém do Pará, mudou-se para São Paulo em decorrência do tratamento. O mesmo ocorreu com Joana, baiana, nascida na pequena cidade de Ibotirama. Todos eles possuíam, no período em que foram entrevistados, entre 16 e 17 anos, época coincidente ao início do ensino médio.

A produção de sentidos acerca da experiência escolar e da própria vida como articulação central desta investigação colocou-nos diante de uma abundante fonte de dados. É preciso destacar que a leitura integral de cada narrativa que compõe este universo pode ser feita através da própria tese de que parte este estudo. Na apresentação da tese, cada história aparece por separado, resguardando a singularidade inerente a cada situação. Aqui o esforço consistiu na articulação, de um

lado, das histórias de vida dos adolescentes e, de outro, das histórias narradas a partir da perspectiva dos professores.

Vejamos alguns sentidos produzidos a partir da experiência da escola móvel:

Heitor (aluno): [...] porque, se não fosse a escola móvel, eu ia perder o ano, né? Porque tem gente que falta um, dois meses e já está retido! Eu faltei os seis primeiros, eu ia... ah... eu fui bem pouco. Acho que, se eu contar, assim, foram dez dias que eu fui... mas a escola móvel entrou em contato com minha escola, pegou o... os professores mandaram as matérias, eu fazia prova aqui e mandava pra lá, então foi bem... [...] depois eles falaram da escola móvel, que aí eles falaram: 'Aqui você aprende no mesmo ritmo. É um professor pra você; não é um pra 40'. Aí eu fiz tudo aqui... às vezes, quando eu estava muito ruim, não fazia muita coisa, mas a maioria das vezes eu fazia.

Ester (aluna): [...] na escola pública é um professor dando aula pra um monte de alunos, aí acaba se perdendo, aí pergunta pra professora, ela demora a chegar... aqui não, aqui é um professor pra um aluno só, então dá mais atenção e fica melhor pra você... a aula pode acontecer aqui, eu acabei de ter aula, foi de Física, uma menina, ela me deu aula aqui mesmo...

Cristóvão (aluno): [...] Aí o colégio e aqui a escola móvel a gente fez tipo um contrato, e eu fazia as dependências aqui na escola móvel e, quando eu voltasse para Belém, eu fazia o segundo ano [...] sem precisar fazer a dependência. Eu tive 15 dias de aula, acho, aí tive que vir para cá. Se eu não fizesse aqui, eu teria que fazer o 2º ano de manhã e as duas dependências à tarde, que é as que eu estava fazendo no começo do ano.

Cristóvão (aluno): Oh! Ajuda muito! Na escola regular, não teria uma atenção só para um aluno. É bem melhor. Tranquilidade máxima. [...] Quando eu cheguei, foi um rapaz que estava andando por aqui, eu não lembro o nome; eu acho que até lembro, eu sei que ele tem uma ficha, né, com o nome de todo mundo. Ele perguntou se já tinham me apresentado à escola móvel; eu falei que não, aí anotou meu nome no RH [Recursos Humanos], aí a gente começou a entrar em contato com a escola móvel, aí a escola móvel entrou em contato com a minha escola.

Joana (aluna): No começo, eu pensava que não era uma escola, sabe... uma aula de escola mesmo. E eu falei: 'Será que vale a pena?'. Aí eu pensava que era tipo uma turma onde se passava a aula. Só que não, é tipo particular mesmo. [...] eles chegam: 'Oi, Mari. Você quer uma aula?'. 'Olha, estou esperando uma consulta agora, mas depois que a consulta me chamar... Espero a consulta terminar, aí vou ter a aula, na boa'.

A sensação de estranhamento se faz presente em todos os discursos. Um quê de desconfiança, de hesitação e dúvida perpassa o pensamento dos adolescentes. Nota-se, depois disso, uma etapa de satisfação ao perceberem-se acolhidos por esse modelo escolar. Tal estranhamento se deve ao fato de muitos deles não esperarem por tal modalidade de ensino durante a fase de tratamento. Para muitos adolescentes que acabam de chegar ao hospital, a escola é algo que deve ser temporariamente esquecido, reservado, posto de lado de suas vidas.

A apresentação da escola ali dentro representa, antes de tudo, o esforço de assegurar o caráter inalienável do direito à educação. Porém, mais do que isso, o sentido escolar, neste contexto, transcende o mero aspecto legal: o direito à continuidade escolar restitui sentidos próprios da vida dos adolescentes. Eles sabem, de alguma forma, que não perderam o ano letivo – noção altamente valorizada na sociedade competitiva de inspiração neoliberal. A “presença” da escola a partir do modelo da escola móvel mantém os alunos atrelados ao sistema de ensino; algo semelhante à máxima que vemos no filme chinês de Zhang Yimou: *Nenhum a menos*³. Ora, encontra-se no cerne desta discussão o sentido que o neoliberalismo imprime sobre o investimento humano e que culmina, por último, em sua dimensão biopolítica como fenômeno contemporâneo que consiste em incluir o corpo nos cálculos da economia de mercado.

O projeto educacional contemporâneo, inclusive, *mutatis mutandis*, opera com a mesma lógica de não perder nenhum aluno, seja para a pobreza, seja para a doença. O projeto educacional se estende para além da escola regular, porque o que interessa, em última instância, é a manutenção da lógica de investimento neoliberal, que compreende a captura do indivíduo independentemente de qualquer coisa. O que parece estar em jogo é o esforço máximo que essa lógica realiza para manter intacta a máxima do “nenhum a menos”. A continuidade escolar, muito além de restringir-se aos aspectos objetivos que permitem aos alunos o contato com os saberes, mantém em funcionamento a engrenagem da engenharia que produz a cada instante uma legião de “novos consumidores”. Além disso, como aventamos na defesa dessa tese, o caso específico dessa realidade pode significar algo a mais do que o simples esforço pela garantia constitucional à educação.

Ao considerarmos o poder simbólico do câncer e como este é representado pela sociedade, o temor causado pela doença, a apreensão que ela produz, como bem observou Sontag (1984). O investimento, aqui, pode estar relacionado – mesmo que no plano pré-reflexivo – à semântica que, às expensas de crianças e adolescentes com câncer, mobiliza um código moral que inclui, por exemplo, hábitos alimentares e de

³ O filme mostra o drama vivido por uma menina de 13 anos que, ao se tornar professora de uma pequena escola rural, se vê obrigada a ir atrás de um aluno que se refugia na cidade grande atrás de uma vida melhor. Ao longo da narrativa, percebe-se o ideal da universalização do ensino como único propósito de se manter os alunos na escola, de não perder mais nenhuma criança do sistema educacional para a pobreza, independentemente de quais sejam as condições objetivas para tal.

higiene controlados, motivações para atividades físicas, que, no fundo, ratificam e põem em circulação princípios educacionais que servem de base a toda estrutura social; melhor dito, e para utilizar o conceito de Foucault (2008), operam a favor do desenvolvimento do capital humano, embora para isso seja necessário utilizar-se do câncer, como veículo simbólico, para atingir frontalmente a vida dessas crianças e adolescentes. Vejamos esta advertência de Sontag (1984, s.p.):

O que tenciono descrever não é uma emigração real para o reino dos doentes e o que seja lá viver, mas as fantasias punitivas ou sentimentais forjadas em torno dessa situação; não a verdadeira geografia, mas os estereótipos do caráter nacional. Não pretendo abordar a doença física em si, mas o uso da doença como um símbolo ou metáfora. Meu ponto de vista é que a doença não é uma metáfora e que a maneira mais honesta de encará-la – e a mais saudável de ficar doente – é aquela que esteja mais depurada de pensamentos metafóricos, que seja mais resistente a tais pensamentos. Por ora, é muito difícil fixar residência no país dos doentes e permanecer imune aos preconceitos decorrentes das sinistras metáforas com que é descrita a sua paisagem a uma elucidação dessas metáforas e a uma liberação delas que dedico esta pesquisa.

Ora, o símbolo social que se depreende do câncer se ajusta, e muito, aos pressupostos que nos ensina Foucault (2008) acerca do nascimento da biopolítica. A questão é atravessada pela conotação sinistra que tendemos a fazer quando ouvimos falar no nome desta doença. Imediatamente se inserem sobre esse campo simbólico dois sentimentos que, embora em um primeiro momento se mostrem como elementos estritamente individuais, logo se manifestam como produções decorrentes de uma estrutura maior da sociedade ocidental fortemente marcada pela doutrina cristã: os sentimentos de egoísmo e culpa que despontam quase sempre para uma etapa de aceitação de si. Vejamos:

Heitor (aluno): Porque *antes eu era meio egoísta*, eu falava que a pessoa está com isso porque ela fez algo e agora está colhendo.

Cristóvão (aluno): Tipo, eu, eu acho, eu era muito assim: '*É meu! É meu! É meu! Ninguém toca!*'. Aqui deu para ver que os voluntários eles dão o tempo deles para os outros! Entendeu?

Cristóvão (aluno, sobre o que pretende fazer após o término do tratamento): [...] seguir a vida como... não como estava, né? Já não estava tão bem... tinha ficado de recuperação, e agora focar mais, tem que seguir a vida. [Pelo que você está dizendo, então, mudou para coisas boas...] É, só me ajudou! Eu não acho que o tumor me atrapalhou em algumas coisas. Eu não vejo como atrapalhar. Eu acho que me ajudou!

Cristóvão (aluno): Eu era o famoso corneteiro por toda a diretoria [risos]. [Pelos méritos ou pelos...] Pelos méritos foi meu irmão; ele ganhou medalha de várias

coisas, de Química, de Geografia, de tudo; ele ganhou várias medalhas! Ele estudou no mesmo colégio que eu. Eu era corneteiro por não [risos]... ele nunca saiu de sala; eu fui despejado já cinco ou seis, não lembro; cinco ou quatro vezes. Era marcação. Nunca fiz nada! [risos]. Não. Fazia sim! [Você aprontava muito?] Um pouquinho. [Mas que nível?] Não. Nunca era demais.

Joana (aluna): Porque antes eu era de outra maneira. Achava que minha vida era, tipo, *eu quero isto! Eu posso, eu quero!* Então, hoje eu já penso de outro jeito. Eu quero, mas agora não posso. Vou criar uma metodologia para ir mais devagar.

Há, nitidamente, um sentimento de culpa quase sempre inextrincável à memória do comportamento egoísta. O reconhecimento do egoísmo produz o sentimento do culpado, daquele que, em flagrante consigo mesmo, percebe-se conduzindo a vida de modo desviado. Com efeito, percebe-se, por contraste, a força que o pensamento religioso possui no cerne da sociedade e que, moto-contínuo, mantém sua estrutura intacta: culpa egoísta seguida de um reconhecimento que deságua no retorno à reordenação da vida pela via religiosa. No fundo, a operação conta com legiões de filhos pródigos, desviados da retidão, que, uma vez arrependidos, retornam com uma segunda chance de endireitarem seus caminhos. Esse sentimento, todavia, cuja nascente é de origem religiosa, não se restringe exclusivamente ao seu domínio. Antes, incide sobre a vida dos adolescentes, que devem redimensionar todas as coisas. A experiência escolar é uma delas. Esta “segunda chance” – caso obtenham êxito no tratamento – mobiliza neles um sentimento de otimismo e esperança.

O sentido da continuidade escolar durante esta etapa, com efeito, é como se desde já os adolescentes firmassem um contrato com a cura, com a certeza de que, se há algo que investe sobre sua educação, mesmo durante esta fase, é porque, de fato, a vida mostra-se outra vez possível. Se há continuidade escolar, é porque, de alguma forma, o perdão já aconteceu: a escola, embora possua centenas de sentidos, passa a ser vista, nesse ambiente, como a própria metáfora da vida. O lugar privilegiado onde há partilha de ideias, trocas de conhecimento, apropriação de saberes. A ideia de humanidade vincula-se à sua aura de maneira irresistível: é o próprio sentimento de vitalidade que se associa à sua imagem, fazendo com que os professores e suas disciplinas sejam o que há de mais próximo e honesto à continuidade da vida dentro desse contexto. Há, por isso, mais que um sentimento de continuidade escolar como mera garantia legal. Ocorre que o que se passa por meio dessa experiência (da continuidade escolar no ambiente hospitalar) é uma ideia sutil de restituição dos sentidos

originais da escola, isto é, o sentido de humanidade representado pela noção de partilha de saberes; o sentido de vitalidade que se amalgama ao de escola – provavelmente o aspecto mais fragilizado no modelo da escola regular, que vive uma erosão de sentidos decorrente de sucessivas crises da modernidade.

4 A presença da morte

Um sentido fundamental perpassa o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: o sentido da morte como iminência, ideia que se aproxima da estrutura da anomia de que nos fala Agamben (1897 *apud* DURKHEIM, 1973, p. 265-270, grifo nosso) a respeito do suicídio:

É característico do homem estar sujeito a um freio que não é físico, mas moral, isto é, social [...]. *Entretanto, quando está conturbada, seja por uma crise dolorosa, seja por felizes, mas repentinas transformações, a sociedade fica temporariamente incapaz de exercer essa ação. Daqui decorre a brusca ascensão de curva dos suicídios que havíamos apontado [...]* A anomia é, portanto, nas sociedades modernas, um fator regular e específico de suicídio.

O que se depreende dessa passagem é o caráter de suspensão que, neste espaço, estabelece uma espécie de estado de exceção. Diferentemente da escola regular, que impõe aos alunos, o tempo todo, esse freio moral, que controla ou, como diz Foucault (1987), vigia a vida dos alunos, na escola móvel esse modelo não é possível. Talvez se poderia dizer porque a instituição de saúde – o hospital – já o faz. O fato é que, do ponto de vista da experiência escolar, essa característica adquire uma tonalidade muito especial.

Ao serem atravessados pela noção incômoda da morte, os sentidos da escola voltam a recuperar, também aqui, uma aura mais humanística, mais tolerante e compreensiva, mais preocupada em entender o que realmente “vai mal” com seu aluno – noções desgastadas ao longo do tempo no modelo da escola regular. Nossa hipótese é de que tal estado de suspensão se deve à presença da morte como potência que atua, ali, como um contrapeso da tradição formal da escola regular. A respeito da morte, os professores observam:

Emília (professora): Porque, assim, eu não tenho uma religião, *eu não vejo a morte como algo transcendental ou algo do ponto de vista espiritual*. Não que eu não tenha uma religião, não que eu não acredite, é... é... é muito doido isso, porque não tenho uma certeza do transcendental; não que eu ache que tudo

pode ser explicado a partir da matéria, etc.; Não. Não acho, mas não tenho essa crença de céu, de Deus, enfim.

Emília (professora): [...] a gente vai fazer uma discussão sobre como os professores se sentiram diante da morte de um aluno: a gente não faz, porque não que alguns profissionais não precisem, a gente acha que, por exemplo, o que o profissional precisa é buscar um apoio da psicologia.

Frederico (professor): Eu acho que sim. Tem professores que fazem comentários. Não os daqui, gente de fora, que diz: 'Nossa! Você dá aula num espaço difícil, né?'. Porque você convive com uma coisa, vamos colocar entre aspas aqui, triste, porque é uma doença gravíssima – e tem crianças que falecem e você fala: 'Meu! Tinha a vida inteira para viver e acontece isso?' –, mutilações, remédio toda hora, então você tem, sim, esse lado. [E aí você tem que ter uma força, uma predisposição psíquica...] Exatamente. Tem gente que absorve mais... *Se algum aluno porventura falecer, então vai vir um professor falar, olha: 'Aconteceu isso, então... [ruído], o aluno faleceu, então...'. Você acaba, o próprio conjunto acaba te dando dados, te fornecendo a estabilidade.* Pelo menos é o que eu senti de todos os anos que eu trabalhei aqui, que era o próprio grupo que formava a coesão, aquela coisa bem: 'Olha: faleceu!'

Cindy (professora): Ninguém lida bem com essa questão, né? A morte permeia a vida toda, e isso é uma questão muito difícil!

Cindy (professora): E *aqui a morte está presente o tempo todo; esse medo, esse temor*, e você tem que lidar com isso. E até nas aulas tem temas sensíveis e delicados e você tem que acabar tocando...

A morte como possibilidade tangível exige dos professores que estejam preparados para suportá-la. As falas convergem para um estado espiritual que visa a incluir essa dimensão numa prática que, tradicionalmente, se distancia da ideia de morte. À medida que o aspecto coercitivo da escola é amortizado no modelo da escola móvel, os laços de solidariedade são reforçados por essa ameaça que, embora esteja presente, parece ser evitada por todos. Ao menos por parte dos professores a morte não ocupa o centro das atenções. Ela é tratada com certa indiferença intencional. Quando muito, conversa-se informalmente, entre colegas, quando ela chega a um dos pacientes. Este sentido coloca-nos diante do seguinte problema: Chauí (1982) chama-nos a atenção para o vínculo existente entre os saberes e a morte. A filósofa destaca um ponto em comum nas filosofias de Platão, Rousseau e Hegel: a noção de que ensinar e aprender são uma arte inextricavelmente ligada com a ideia de morte. Como diálogo, aprender significa entrar em contato com o conhecimento acumulado nas gerações passadas, isto é, significa conversar com os mortos. Ensinar, mobilizar conhecimentos historicamente produzidos numa relação contemporânea, já é, desde já, uma função que se vincula à morte, mas vincula-se à morte apenas no sentido de estimular a atividade de pensamento.

Em *A vida do espírito*, Arendt (2012) discute essa categoria a partir da ideia de que o pensamento consiste em cadeias de pensamento que se projetam ao infinito, produzidas pela colisão entre passado e futuro, isto é, pelo confronto entre o eu da presença e os saberes produzidos e acumulados pelas gerações passadas. Nas palavras da filósofa:

O presente, que na vida cotidiana é o mais fútil e escorregadio dos tempos modais – quando eu digo ‘agora’ e aponto, ele já não é mais –, é apenas o choque entre o ‘passado’, que não é mais, e o ‘futuro’, que vem se aproximando e, no entanto, ainda não é. O homem vive nesse intervalo, e o que ele chama de ‘presente’ é uma luta que dura toda a vida contra o peso morto do passado, que o impulsiona com a esperança, e contra o medo do futuro (cuja única certeza é a morte), que o empurra para trás, para a ‘serenidade do passado’, com a nostalgia e a lembrança da única realidade de que o homem pode ter certeza. (ARENDDT, 2012, p. 227).

Ao refletirmos acerca dessa estrutura, imaginamos de que modo a escola representa, nesse ambiente, essa “serenidade do passado” de que nos fala Arendt (2012), talvez pelo fato de o futuro mostrar-se mais ameaçador do que nunca. O que se estabelece nessa relação é uma contínua tensão entre mortalidade – como ideia próxima da noção do adoecimento por câncer – e imortalidade – relativa aos saberes que são mobilizados através da continuidade escolar. O ego pensante, nesse sentido, estará situado nesse limiar. A diferença dos adolescentes que passam pela experiência do adoecimento dos demais reside, portanto, na produção de um sentido radicalmente diferente do da escola regular.

Para os adolescentes que frequentam a escola regular, a experiência da escola ocupa, quiçá, um sentido que se amalgama à produção de pensamentos que se projetam ao futuro, que permanecem, de alguma forma, em estado latente até a vida adulta. Para os adolescentes gravemente enfermos, a continuidade escolar possui o sentimento oposto: a eles é permitido se alojarem em algum lugar do passado, um lugar em que, embora as coisas talvez não sejam totalmente perfeitas, ainda assim lhes permite estar conectados de modo mais incisivo com a família humana: esse é, talvez, o sentido mais amplo que se pode obter a partir da experiência da escola móvel.

5 Considerações finais

No sentido de corresponder ao objetivo deste estudo, em que buscamos contribuir com elementos para o debate acerca da formação de professores no âmbito da classe hospitalar, alguns pontos merecem destaque.

Em primeiro lugar, percebemos que a experiência da escola móvel ou classe hospitalar contribui para restituir o sentido essencial da escolarização, na medida em que, como ficou demonstrado, se estabelece uma relação inextrincável entre a mobilização de saberes com a dimensão de vitalidade. Fizemo-lo a partir da antropologia do não lugar de Augé (2004), que nos permitiu metodologicamente adentrar no fenômeno, descartando aspectos mais comuns à pesquisa antropológica convencional, isto é, situando nosso objeto numa perspectiva mais ou menos distante das noções de identidade, historicidade e relação, aspectos fundamentais para a compreensão, por exemplo, de cultura escolar.

De modo complementar ao que apresentamos na tese que originou este artigo, procuramos problematizar alguns aspectos referentes à experiência da escola móvel, fazendo-o através de agrupamentos entre os sujeitos: adolescentes e professores. Articulamos a problemática recorrendo ao pensamento de autores contemporâneos com vistas a decifrar os sentidos ainda latentes na fala de nossos entrevistados.

Por ser a modalidade da escola móvel uma experiência estritamente contemporânea, um espaço marcado pela ação, um não lugar, é necessário refletirmos sensivelmente sobre ela sob diferentes ângulos. Com efeito, o debate acerca da formação de professores tende a se beneficiar caso leve em conta os aspectos que permeiam a experiência professor-aluno no espaço fronteiro entre educação e saúde, de onde emanam sentidos e interpretações como os que aqui buscamos elaborar.

6 Referências

ARENDDT, H. *A vida do espírito*. Tradução: César Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

AUGÉ, M. *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução: Maria Lúcia Pereira. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

AUGÉ, M. *Por uma antropologia da mobilidade*. Tradução: Bruno César Cavalcanti e Rachel Rocha de A. Barros. Maceió: UFAL; São Paulo: Unesp, 2010.

BRASIL. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

CHAUÍ, M. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 51-70.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril, 1973.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

QUIROGA, F. L. *A escolarização em ambiente hospitalar: o direito e a vida entre a educação e a saúde*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SONTAG, S. *A doença como metáfora*. Tradução: Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

Fernando Lionel Quiroga, Universidade Estadual de Goiás, Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas

 <https://orcid.org/0000-0003-4172-2002>

Doutor e mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), vinculado ao Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas.

Contribuição de autoria: Preparação, criação e/ou apresentação do trabalho publicado por parte do grupo de pesquisa original, especificamente revisão crítica, comentário ou revisão, incluindo etapas de pré ou pós-publicação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8336467140213369>

E-mail: fernando.quiroga@ueg.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Carmem Lucia Artioli Rolim e Elisandro Rodrigues

Como citar este artigo (ABNT):

QUIROGA, Fernando Lionel. Produção de sentidos acerca da experiência professor-aluno no contexto da classe hospitalar (escola móvel) e suas contribuições para a formação de professores. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e8573, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8573>



Recebido em 3 de agosto de 2022.

Aceito em 31 de outubro de 2022.

Publicado em 14 de novembro de 2022.