

A ANTROPOLOGIA DO NÃO-LUGAR E A ESCOLARIZAÇÃO EM AMBIENTE HOSPITALAR

ANTHROPOLOGY OF NONPLACE AND SCHOOLING IN A HOSPITAL ENVIRONMENT

Fernando Lionel Quiroga¹

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. Abordamos a questão a partir da experiência da escolarização em ambiente hospitalar. Entrevistamos 6 alunos/adolescentes e 4 professores com o intuito de compreender os sentidos decorrentes desta fase da vida em relação à escolarização e sua relação com os efeitos do tratamento e o contato com os saberes escolares. Nossos resultados apontam uma vasta possibilidade interpretativa à luz do pensamento das sociedades contemporâneas. Concluimos que a experiência da escola móvel restitui o sentido essencial da escolarização: um sentido da aprendizagem que se vincula ao de vitalidade.

Palavras-chave: Antropologia do não-lugar. Escola móvel. Aluno gravemente enfermo.

Abstract: This article discusses the articulation between life and the experience of school continuity in adolescents during the treatment phase due to neoplastic disease. We approach the question from the experience of schooling in a hospital environment. In this study 6 students / adolescents and 4 teachers were interviewed in order to understand the meanings derived from this phase of life in relation to schooling and its relation with the effects of treatment and contact with school knowledge. Our results point to a vast interpretive possibility in the light of the thinking of contemporary societies. We conclude that the experience of the mobile school restores the essential meaning of schooling: a sense of learning that is linked to that of vitality.

Keywords: Anthropology of non-place. Mobile school. Seriously ill student.

Introdução

Este artigo é um produto resultante de minha tese de doutorado², que teve como título *A escolarização em ambiente hospitalar: o direito e a vida escolar entre a educação e a saúde*. Discutimos 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 Marc 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

¹ Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Email: quirogapesquisa@hotmail.com

² Tese defendida em setembro de 2017 pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP pelo Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência.

outro, o antropólogo. Segundo Augé (2004), 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 [...]” (AUGÉ, 2004, p. 43) – isto é, um lugar total, historicamente delimitado, coeso, poderíamos dizer, em certo sentido, hermético. Este é o lugar que o antropólogo encontra para decifrar, pelas características do lugar e a mobilidade social decorrente desta organização, sua forma específica, especialmente no que concerne ao cultivo da natureza, ao fracionamento e à delimitação das terras de cultivo, à organização das moradias, bem como a seus códigos de residência etc. (AUGÉ, 2004, p. 43-44). 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, i. é, a de “não-lugar”. Se o lugar refere-se a esta configuração mais ou menos complexa de que nos situa Augé, a de não-lugar configura-se justamente pela caracterização que a ela se contrapõe. Sinteticamente, segundo Augé (2004) o lugar pode ser definido pelo caráter identitário, relacional e histórico, um lugar que não pode se definir por meios destas categorias constituirá o que ele denomina de “não-lugar”. O salto do “lugar” ao “não-lugar” deve levar em conta o sentido de modernidade das sociedades contemporâneas ou, mais especificamente, de supermodernidade. A hipótese que Augé defende é a de que:

[...] a supermodernidade é produtora de não-lugares, 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 [AUGÉ, 2004, p. 73].

Vale a pena atentarmos a esta bela e 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 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 resultantes das prioridades capitalistas. Tanto o cenário descrito por Augé aproxima-nos desta ideia quanto a própria observação de Eagleton 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” (EAGLETON, 2005, p. 105). Evidentemente estamos tratando da cultura no sentido ocidental do termo. O ponto de convergência entre os autores consiste no seguinte apontamento: se para Augé o problema do lugar consiste na relação inextrincável do caráter identitário, relacional e histórico, para Eagleton o pós-modernismo rechaça tanto a tradição, a individualidade estável e as solidariedades de grupo. Em outras palavras, podemos aproximar individualidade estável de identidades, solidariedades de grupo com relacional e tradição à dimensão histórica. Mas, como o objetivo deste artigo não reside no esforço de alinhar o pensamento destes autores, convém que nos atenhamos ao sentido subjacente das duas concepções no que se refere à ideia de crise da cultura ou, de modo mais direto, 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 que, por motivo de câncer, têm suas histórias de vida perpassadas pelo caráter mais explícito do não-lugar, justamente pelo sentido de suspensão à qual suas vidas são submetidas. Num período muito curto, as condições de vida que lhes são impostas pelo tratamento – incluindo restrições alimentares, de hábitos do cotidiano, práticas restritas de lazer e frequência a determinados espaços sociais, mudança de cidade, modificações no corpo em detrimento do tratamento, perda capilar ou mutilações de membros – inserem-nos no centro da

condição de vida marcada pelos traços da contemporaneidade de que tratam os autores. Pessoas com câncer nas sociedades atuais são, dito de outra forma, talvez o símbolo de maior poder ratificador da ideia de *pós-modernidade*, segundo Eagleton (2005), ou *supermodernidade*, como refere Augé (2004).

O esforço por “decifrar” ou interpretar características específicas deste 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 móvel³, do Instituto de Oncologia Pediátrica (IOP) – Grupo de Apoio ao Adolescente e Criança com Câncer (Graacc) / Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e, para tanto, incluímos na análise os sentidos produzidos pelos professores acerca desta realidade. Neste sentido, nosso propósito consistiu em trazer à tona elementos mais ou menos evidentes das relações entre os sujeitos, seus professores e, inevitavelmente, que relação se estabelece entre a noção de escola regular com aquela que eles frequentavam antes de adoecerem e a de escola móvel e o que se depreende desta relação.

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. O trabalho etnográfico da investigação, pela dificuldade que encontramos em “mergulhar” à realidade em perspectiva por limitações de ordem prática que se impunham ao trabalho de campo – minha rotina de pesquisa consistia no trânsito do estado de Goiás, local de minha residência e trabalho, ao de São Paulo, local onde se realizou esta investigação. Ao todo foram entrevistados 6 adolescentes e 4 professores pertencentes à escola móvel, embora tenhamos nos restringido à análise e interpretação de apenas 7 dos dez sujeitos, divididos em 4 adolescentes e 3 professores. De modo geral, quisemos compreender situações da vida destes adolescentes em relação ao período anterior ao adoecimento e durante o tratamento no sentido de compreender de que modo este

³ “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].

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 os sentidos produzidos a partir desta situação.

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 (2008), embora não de modo ortodoxo. O resultado desta composição teórica permitiu-nos o acesso à vida de nossos entrevistados, possibilitando-nos compreender (ou interpretar) os dados obtidos à luz do pensamento contemporâneo. Levamos em conta, corroborando com o pensamento de Augé, as características que escapam ao nosso objeto, a saber, o caráter identitário, relacional e histórico. 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 e suas consequências à vida dos adolescentes. Chamamos as personagens adolescentes deste estudo de Heitor, Ester, Cristóvão e Joana e, os professores de Emília, Frederico e Cindy – nomes evidentemente fictícios em razão da substituição aos nomes originais por razões éticas.

Os adolescentes e a escola

Entre os adolescentes que compõem esta narrativa, Heitor e Ester são nativos da capital paulista, embora Heitor seja morador da região próxima ao hospital, região nobre da capital, situado à Rua Pedro de Toledo. Ester vem de uma região periférica da cidade, especificamente da região situada na zona sul, no bairro de Jardim Ângela. Somente este aspecto permite-nos refletir nas idiosincrasias relativas ao processo de socialização dos adolescentes vindos de regiões muito diferentes do ponto de vista da organização da cidade e que evidenciam, sem dúvida, características mais amplas da desigualdade social desta capital. Entretanto, como não fora nosso escopo discutir essencialmente as formas de socialização em diferentes espaços de uma mesma cidade, tal advertência possui um sentido apenas transversal em nosso trabalho interpretativo.

Cristóvão é natural de Belém do Pará, havendo se mudado para a capital em decorrência do tratamento. O mesmo ocorrera com Joana, baiana, nascida na pequena cidade de Ibotirama.

Todos eles possuíam, no período em que foram entrevistados, entre 15 e 16 anos – período de transição entre o ensino fundamental e médio.

A produção de sentidos acerca da experiência escolar e da própria vida como articulação central desta investigação colocou-nos diante de uma incessante fonte de dados decorrentes das respostas geradas à consequência de nossas demandas. 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 do trabalho original 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: – [...] porque se não fosse a escola móvel, eu ia perder o ano, né? porque tem gente que falta 1, 2 meses e já está retido! Eu faltei os 6 primeiros, eu ia... ah... eu fui bem pouco, acho que se eu contar assim, foram 10 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: – [...] 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: – [...] Aí o colégio e aqui a escola móvel a gente fez um, tipo um contrato, e eu fazia as dependências aqui na escola móvel e quando eu voltasse para Belém eu fazia o segundo ano sem, 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 segundo ano de manhã e as duas dependências à tarde, que é as que eu estava fazendo no começo do ano.

C. 2: – 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 a escola móvel, eu falei que não, aí anotou meu nome no RH, aí a gente começou a entrar em contato com a escola móvel, aí a escola móvel entrou em contato com a minha escola.

Joana: – 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. Tipo, eles chegam: Oi Joana, 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 este modelo escolar. Tal estranhamento se deve ao fato de muitos deles não esperarem por tal modalidade de ensino. 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 nada o esforço de assegurar o caráter inalienável do direito à educação. Porém, mais do que isso, o sentido escolar, neste contexto, transcende ao 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*, cuja narrativa gira em torno da ideia central que consiste em não perder nenhum aluno, custe o que custar; sem recursos, sem mesmo uma professora formada, mas uma adolescente de 13 anos sem sequer ter completado o ginásio. Em suma, a educação deixada à mercê do próprio grupo de crianças cumprindo o único propósito de manter a turma em sala de aula, de não perder mais nenhuma criança do sistema educacional para a pobreza. Ora, encontra-se no cerne desta discussão o sentido que o neoliberalismo imprime sobre o investimento humano e que culmina, por último, na dimensão biopolítica como fenômeno contemporâneo que consiste em incluir o corpo nos cálculos da economia de mercado.

O projeto educacional 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 como aspecto central de sua filosofia. O que parece estar em jogo é o esforço máximo que esta 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 manter-se atrelados aos saberes, mantém em funcionamento a engrenagem da engenharia que produz a cada instante uma legião de “novos consumidores”. Além disso, como aventamos na defesa desta tese, o caso específico desta 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) em *A doença como metáfora* –, 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 corrobora para a educação da sociedade em sentido lato e que inclui, por exemplo, hábitos alimentares e de higiene controlados, motivações para atividades físicas etc. Em outras palavras, e para utilizar do conceito de Foucault, operam a favor do desenvolvimento do capital humano, embora para isso seja necessário utilizar-se do câncer que atinge a vida destas crianças e adolescentes.

Ora, o símbolo social que se depreende do câncer se ajusta, e muito, aos pressupostos de que nos ensina Foucault acerca do nascimento da biopolítica. A questão toda passa pela conotação sinistra que tendemos a fazer quando ouvimos falar no nome desta doença. Imediatamente se inserem sobre este 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: os sentimentos de egoísmo e culpa que despontam quase sempre para uma etapa de aceitação de si. Vejamos:

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

Cristóvão: – 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 (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: – 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: – 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 próprio, 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, em moto-contínuo, mantém sua estrutura intacta: culpa egoísta seguida de um reconhecimento que desemboca 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. Mas este sentimento, 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 de esperança.

O sentido da continuidade escolar durante esta etapa, com efeito, mostra-se como se desde já os adolescentes firmassem um contrato com a cura, com a certeza de que, se há algum investimento sobre sua educação mesmo durante esta fase, é porque, de fato, a vida, semelhante à fração de terra que aparece após meses à frente de um naufrago moribundo, 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, neste 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, e faz com que os professores e suas disciplinas sejam o que há de mais próximo e honesto à continuidade da vida dentro deste contexto. Há, por isso, mais que um sentimento de continuidade escolar como mera garantia legal. Ocorre que o que se passa por meio desta 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 do modelo da escola regular, que vive uma erosão de sentidos decorrente de sucessivas crises.

Os professores e a ideia de morte

Um sentido fundamental perpassa o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: o sentido da morte como iminência, e que se aproxima da estrutura da anomia de que nos fala Durkheim 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 [DURKHEIM, 1973, p. 154 – grifo nosso].

O que se depreende desta passagem é o caráter de suspensão que, neste espaço, estabelece uma espécie de estado de exceção. Diferente da escola regular, que impõe aos alunos, o tempo todo, este freio moral, que controla ou, como diz Foucault (2008), vigia a vida dos alunos, na escola móvel este modelo não é possível. Talvez, poder-se-ia 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 ser atravessada pela noção mais ou menos 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 enquanto potência que atua, ali, como um contrapeso da tradição formal da escola regular. A respeito da morte, os professores observam:

Emília: – 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: – [...] 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: – 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: – Ninguém lida bem com essa questão né? A morte permeia a vida toda... E isso é uma questão muito difícil!

Cindy: – 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 estatística exige dos professores que estejam preparados para suportá-la. As falas convergem para um estado espiritual que visa incluir esta dimensão numa prática que, tradicionalmente, se distancia da ideia de morte. À medida que tal aspecto coercitivo da escola é amortizado no modelo da escola móvel, os laços de solidariedade são reforçados por esta ameaça que, embora esteja presente, parece ser evitada por todos. Ao menos por parte dos professores, a morte não ocupa o centro de suas atenções. Ela é tratada com certa indiferença intencional. Quanto 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 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 esta categoria a partir da ideia de 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 [ARENDR, 2012, p. 227].

Ao refletirmos acerca desta estrutura, imaginamos de que modo a escola representa, neste ambiente, esta “serenidade do passado” de que nos fala Arendt, embora, ou talvez pelo fato de o futuro mostrar-se mais ameaçador do que nunca. O que se estabelece nesta relação é uma contínua tensão entre mortalidade – como ideia próxima da noção de doença grave – e imortalidade – relativa aos saberes que são mobilizados através da continuidade escolar. O ego pensante, neste sentido, estará situado nesta condição. A diferença dos adolescentes que passam pela experiência do adoecimento dos demais reside, portanto, na produção de um sentido radicalmente diferente da escola.

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 que a vida adulta lhes cobre por eles. 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 que, embora as coisas talvez não sejam totalmente perfeitas, ainda assim possua qualquer coisa que lhes permitia estar conectados com toda a família humana: esse é, talvez, o sentido mais amplo que se pode obter a partir da experiência da escola móvel.

Considerações finais

Discutimos, ao longo deste artigo, a produção de sentidos acerca da experiência da continuidade escolar em ambiente hospitalar em adolescentes em tratamento de câncer. Defendemos a tese de que a experiência da escola móvel restitui o sentido essencial da escolarização na medida em que, como demonstramos, estabelece-se uma relação inextrincável entre a mobilização de saberes com a dimensão de vitalidade. Fizemo-lo a partir da antropologia do não-lugar de Marc Augé, que nos permitiu metodologicamente adentrar ao 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, noção fundamental para a compreensão, por exemplo, de *cultura escolar*, tema que se opõe de antemão aos anseios desta pesquisa.

De modo distinto 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. Esta forma de apresentação dos dados, pelo modo como foi feita neste artigo, permite-nos afirmar que a leitura do mesmo não substitui a da tese original; este não é, portanto, um artigo de compilação.

Articulamos a problemática recorrendo ao pensamento de autores contemporâneos com vistas a decifrar os sentidos ainda latentes na fala de nossos entrevistados. Verificamos, ainda que de maneira breve, que nossa tese original é corroborada pelos argumentos decorrentes do trabalho de análise. 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. É um pouco do que nos propusemos a exercitar neste artigo.

Referências

AUGÉ, M. **Por uma antropologia da mobilidade**. Trad. Bruno César Cavalcanti e Rachel Rocha de A. Barros. Maceió: EDUFAL: UNESP, 2010.

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

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2010.

_____. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARENDT, H. **A Condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

_____. **Vida do espírito**. Trad. César Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Escritos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COVIC, A. N. **Atendimento pedagógico hospitalar: Convalidando uma experiência e sugerindo ideias para a formação de educadores**. Dissertação de Mestrado: PUC-SP, 2003.

COVIC, A. N.; OLIVEIRA, F. A. M. **O Aluno Gravemente Enfermo**. São Paulo: Cortez, 2011.

COVIC, A. N. **Atendimento pedagógico hospitalar:** Convalidando uma experiência e sugerindo ideias para a formação de educadores. Dissertação de Mestrado: PUC-SP, 2003.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982. [Data: Jan-1982.]

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Abril S.A., 1973. (Coleção os Pensadores)

_____. **O suicídio.** São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 465-504. (Coleção Os Pensadores, v. 33)

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

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

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

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** 1. ed. 13 impressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, C. O Inquisidor como antropólogo. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo: Marco Zero. V. 1, nº. 21. p. 09-20, set.90/fev. 1991.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (Parte I). Trad. Maria Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Ser e tempo** (Parte II). Trad. Maria Sá Cavalcante Schuback. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUKHERJEE, S. **O imperador de todos os males.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOLJENITZINE, A. **Pavilhão de cancerosos.** São Paulo: Expressão e Cultura, 1974.

SONTAG, S. **Aids & suas metáforas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

_____. **A doença como metáfora.** Trad. Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.